



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

Marina Vaz Andre Moyle

NARRATIVAS AUTÔNOMAS:

**Uma reflexão sobre pedagogia libertária decolonial, cultura visual
e vulnerabilidade social**

BRASÍLIA

2018

Marina Vaz Andre Moyle

NARRATIVAS AUTÔNOMAS:

**Uma reflexão sobre pedagogia libertária decolonial, cultura visual
e vulnerabilidade social**

Trabalho de conclusão de curso de Artes
Visuais, habilitação em Licenciatura, do
Departamento de Artes Visuais (VIS) do
Instituto de Artes da Universidade de
Brasília (IdA-UnB).

Orientadora: Profa. Dra. Maria del Rosario
Tatiana Fernández Méndez

BRASÍLIA

2018

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Marina Vaz Andre Moyle

NARRATIVAS AUTÔNOMAS:

**Uma reflexão sobre pedagogia libertária decolonial, cultura visual
e vulnerabilidade social**

Banca Examinadora:

Orientadora – Profa. Dra. Maria Del Rosario Tatiana Fernández Méndez

Profa. Dra. Lisa Minari Hargreaves

Profa. Dra. Luisa Günther Rosa

RESUMO

Este trabalho traça interseções entre a teoria do ensino da cultura visual em arte/educação através da pedagogia libertária. Através de pesquisa em uma escola que atende pessoas em situação de rua, é traçado um paralelo sobre como o ensino das artes visuais, nestes termos, pode fazer sentido para pessoas em vulnerabilidade social. Para a realização da pesquisa foram feitas algumas entrevistas com estudantes da escola, com temática afim de investigar os caminhos do ensino das artes visuais. Desta experiência surgiram determinados apontamentos, trazidos por meio de autores como Sílvia Gallo, Fernando Hernández, Belidson Dias, Milton Santos, Catherine Walsh e outras(os). Aliando o ativismo e a decolonialidade como práticas emergentes, esta pesquisa busca refletir criticamente sobre as possíveis estratégias emancipadoras de todas as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem em artes visuais, e acaba extrapolando estes recortes ao trazer um panorama de ampla abrangência que parte da sugestão da autonomia para o resgate ou a construção e legitimação de novas narrativas, saberes e visualidades.

palavras-chave: pedagogia libertária; educação anarquista; arte/educação; cultura visual; decolonialidade; vulnerabilidade social; ativismo

SUMÁRIO

Introdução.....	06
Capítulo I.....	09
1.1 Educação Anarquista e Pedagogia Libertária.....	10
1.2 Cultura Visual.....	15
1.3 A corrente Decolonial.....	19
1.4 Vulnerabilidade Social.....	22
1.5 Artivismo.....	24
Capítulo II – A EMMP.....	25
2.1.1 Experiência pessoal – Impressões gerais.....	26
2.1.2 O relacionamento professora – estudantes; estudantes – estudantes.....	27
2.1.3 Análise das propostas curriculares oficiais.....	28
2.1.4 A imersão.....	29
2.2 A Entrevista.....	31
Capítulo III.....	33
3.1.1 Disputas em torno da educação e violência escolar	34
3.1.2 Desescolarização e lugar de segurança , criação e liberdade.....	38
3.1.3 Visualidades para além: o papel da arte, do artivismo e da cultura visual na educação decolonial.....	41
3.2 Propostas para a prática pedagógica.....	46
Considerações Finais.....	52
Referências.....	54
Anexo 1.....	57

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce como um compêndio de diversas experiências, compartilhamentos, vivências e aprendizados em toda a minha trajetória (acadêmica ou não) enquanto mulher mestiça, pobre e periférica latino-americana.

Mas a partir de uma experiência em Estágio 3, disciplina de regência em sala de aula, fui confrontada não somente ideologicamente, mas na prática, com grande parte da ideia que eu tinha sobre educação, escola, aplicabilidade e compartilhamento do conhecimento e sobre o papel da Arte na vida das pessoas. Este estágio foi feito na EMMP (nome fictício), que se dedica, a 23 anos no Distrito Federal, a atender crianças, jovens e adultas(os)¹ que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica, no ensino fundamental regular e EJA². A experiência vivida no âmbito da escola deslocou meu olhar da produção escolar normatizada e me trouxe para perspectivas pedagógicas não hegemônicas.

Isto se deu devido ao fato de a EMMP ter em sua composição estudantil pessoas das mais variadas realidades, mas todas compartilhando o que é o verdadeiro sentido de ser um indivíduo e uma comunidade marginalizada aos olhos do Estado e das(os) cidadãs(os) que o compõem. Ver a educação não somente como um dever, como uma obrigação imposta pelo Estado e de cunho homogeneizador, mas também como um grande privilégio, pôde inverter certas noções preestabelecidas do conceito e da aplicabilidade do que é escola, física e filosoficamente, e do que é aprendido nos mesmos termos.

Dada a dura lida vivida por essas pessoas que têm como prioridade diária o simples fato de garantir sua existência, não só é provocado um questionamento acerca do papel da educação e das instituições, mas, indo mais fundo, é provocado um questionamento acerca do potencial do ensino das artes visuais na vida destas e outras pessoas. E desta reflexão nasce um novo paradoxo: Como propor um ensino emancipador, crítico e de qualidade que faça sentido à cosmologia destas pessoas? E mais, como fazer isso através de uma disciplina tão subjugada e não tão explicitamente necessária à sobrevivência e à manutenção da vida, como

¹ Nesta pesquisa foi escolhida uma forma de marcação de gênero gramatical amplamente usada pelas feministas. Como a língua portuguesa não conta com o gênero neutro, ela subverte palavras que na norma culta têm o gênero (principalmente no plural) masculino. Ao deslocar estas palavras para o gênero feminino, busca trazer protagonismo às mulheres e salientar que a gramática também pode trazer uma dimensão política.

² Educação de Jovens e Adultos

a arte? Foi a justamente a falta de respostas e a vontade de descobri-las que me motivou a escrever esta pesquisa.

Aliadas e alinhadas com estes ideais, encontrei solo fértil na Educação da Cultura Visual e na Pedagogia Libertária, que nesta pesquisa embasadas pelo pensamento anarquista e decolonial (ou pós-colonial), abriram um escopo ainda maior sobre o debate do ensino de artes visuais liberto de opressões no contexto contemporâneo em geral. E a pergunta chave deste trabalho se revela em como a Pedagogia Libertária Decolonial no ensino de artes visuais através da Cultura Visual pode ser uma alternativa mais viável num contexto de vulnerabilidades?

E assim motivada, mais ainda, pela catastrófica atual situação política do país, que explicita as desigualdades supracitadas e escancara o desejo de manutenção das mesmas, e movida por um enorme senso de justiça social, é que escolho esta temática que me parece tão cara a este momento delicado que o Brasil enfrenta. A educação no geral, e mais precisamente, a educação em visualidades, sofre atentados gráficos desde a tentativa de retirar o ensino em artes do currículo das escolas públicas, até as temerosas investidas da censura quanto às produções artísticas, e os projetos de desmantelamento não somente da educação pública de qualidade e do direito à arte livre, como também da memória coletiva do povo brasileiro, desmantelamento este feito através do sucateamento dos museus e lugares públicos de construção da verdadeira democracia. Isso sem me aprofundar na caça às bruxas repaginada que sofrem as(os) professoras(es), com as investidas da “Lei da Mordaza” e a tentativa de empobrecimento intelectual da população.

Com a crescente fascista ciclicamente arrebatando legiões através do globo, nos convém lutar com as armas que possuímos. Elas podem não ser a propagação irrefreável do ódio, os discursos mentirosos e manipuláveis, tampouco os sensacionalismos midiáticos dos oportunistas, mas, pelo contrário se dirigem para e são aproveitadas por comunidades de luta, que existem e resistem neste solo desde sempre, e que assim continuarão fazendo, numa simbiose de fortalecimento, apesar das correntes do desamor. Esta pesquisa é para todas as pessoas que se sentem compromissadas com a equidade.

A partir de tantos ângulos, esta pesquisa tem como um dos enfoques trazer esta discussão para a grande parcela da sociedade brasileira que vive em vulnerabilidade socioeconômica e/ ou situação de rua. E a partir das ideias de diversas(os) autoras(es), mas principalmente Sílvia Gallo e Fernando Hernández, esta pesquisa tem como objetivo geral

refletir sobre uma nova teoria e uma nova práxis em arte/ educação, que seja criadora de possibilidades para que sejam exercidas as infinitas liberdades possíveis a todas(os) as(os) envolvidas(os) nos processos de aprendizagem. Tendo enfoque no que é ser vulnerável neste contexto neoliberal, perpassando as diversas formas de vulnerabilidades, marginalidades e clandestinidades criadas pela exclusão sistêmica das minorias sociais, cria-se um debate acerca do papel da educação em visualidades. Uma educação para a liberdade que possa se enraizar no cotidiano diário de professoras(es), estudantes e comunidade, seja ela escolar ou não, e que possa construir novas alteridades em busca de transformação social, sempre alicerçada no respeito e nas riquezas que moram nas diferenças, negando imposições e reivindicando o direito da construção da própria história.

Os objetivos específicos da pesquisa são analisar, através de observação participante com entrevistas qualitativas informais e semiestruturadas com as(os) estudantes da EMMP e apresentar, através de estudo bibliográfico e observação participante, quais são os desafios, as lacunas e as possibilidades de um ensino em cultura visual através da pedagogia libertária; e investigar qual o potencial desta prática na criação de novas narrativas mais autonomistas e menos normativas sobre a educação.

O primeiro capítulo tem caráter epistemológico e visa oferecer para a(o) leitora/ leitor uma base teórica para compreensão das correntes, bibliografia e contextualização histórica dos principais conceitos norteadores da pesquisa. São eles: Pedagogia Libertária, Cultura Visual, Decolonialidade, Vulnerabilidade Social e Ativismo.

No segundo capítulo serão abordadas a experiência pessoal na escola, uma descrição do ambiente e do cotidiano, como foram as circunstâncias para a realização deste trabalho. Também as entrevistas e todo o processo de coleta de dados.

E o terceiro capítulo se dedicará à análise dos dados apresentados, ao resultado de toda a pesquisa, aliando teoria e prática, e oferecendo a(o) leitora/ leitor um apanhado do que foi levantado durante todo o processo de escrita desta pesquisa.

CAPÍTULO I

A função das artes através da história cultural humana foi e continua a ser uma tarefa de “construção da realidade”. As artes constroem representações do mundo, que podem ser acerca do mundo real ou sobre mundos imaginários que não estão presentes, mas que podem inspirar os seres humanos à criação de um futuro alternativo para si próprios. Muito do que constitui a realidade está construído socialmente, incluindo coisas como o dinheiro, a propriedade, o matrimônio, os papéis de gênero, os sistemas econômicos, os governos e os males, como a discriminação racial. As construções sociais que encontramos nas artes contêm representações dessas realidades sociais. Portanto, o objetivo de ensinar arte é o de contribuir para a compreensão da paisagem social e cultural da qual faz parte cada indivíduo (EFLAND, 2004, p. 229)

Este capítulo encontra seu objetivo na breve elucidação dos conceitos-chave desta pesquisa, afim de trazer maior compreensão ao corpo-texto, conceitos estes que são intrinsecamente ligados entre si, denotando um movimento de quebra de paradigmas opressores e contra a liberdade, e a possível reconstrução de novas epistemologias e narrativas para o ensino de artes visuais.

1.1 Educação Anarquista e Pedagogia Libertária

Existem diversos métodos e abordagens em educação que se propõem a cumprir tal objetivo, um deles, diretamente ligado ao movimento anarquista, é a Pedagogia Libertária. A partir do esgotamento das possibilidades políticas que foram impostas até hoje, volta à academia a discussão sobre o anarquismo enquanto possibilidade de criação de uma nova realidade.

O Anarquismo vem sendo recuperado, pelo menos em nível das pesquisas acadêmicas, como uma filosofia política; tal recuperação ganhou mais razão de ser com a propalada “crise dos paradigmas” nas ciências sociais, intensificada (...) com a queda do socialismo real. Ante a falta de referenciais sólidos para uma análise política da realidade cotidiana, o Anarquismo volta à cena. (GALLO, 2007, p.19)

Vale ressaltar que, além dos motivos supracitados, hoje em dia somou-se a isto a crise do neoliberalismo e da democracia representativa no Ocidente. Crise esta que parece ter em seu cerne gerador a reflexão política sobre os valores humanos e a própria conservação vida do planeta Terra. Motivada pela aterrorizante desigualdade entre os sujeitos do sistema, pelo individualismo desenfreado e pelos escândalos de corrupção nos cargos públicos, esta crise parece impulsionar, em alguns setores, o pensamento autonomista e autogestionário e reavivar a discussão sobre o que seria o anarquismo, ou melhor, “os anarquismos³” (GALLO, 2007).

Com o levante anarquista do final do século XIX na Europa e Rússia, todos os países adjacentes a essas culturas receberam influências de imigrantes anarquistas, não sendo o Brasil diferente, no início do século XX. Estavam como aliadas(os) também muitas pessoas negras⁴ cujos familiares foram escravizados e que trouxeram as heranças das rebeliões antiescravistas e anticoloniais, e o movimento sindicalista. As experiências de escolas libertárias ou mesmo de ambientes educativos desescolarizados na perspectiva da educação libertária já traçam certa história de sucessos e insucessos.

³ Existem diversas correntes do pensamento anarquista, como por exemplo, o anarcoindividualismo, anarcoprimitivismo, anarcossindicalismo, anarcocoletivismo (ou socialismo libertário), anarquismo negro, anarcafeminismo, entre outros.

⁴ Como o escritor Lima Barreto

Seus exemplos mais notáveis na Europa são, em fins do século XIX, o *Orfanato Prévost* de Paul Robin (Cempuis – França); no início do século XX, a *comunidade-escola de La Ruche* de Sébastien Faure (também na França) e a *Escuela Moderna de Barcelona* (Espanha), do catalão Fransesc Ferrer i Guàdia, que veio a influenciar educadores como Freinet e Montessori; e por último, a *Escuela Libre Paideia* (Mérida – Espanha), que completou, neste ano de 2018, 40 anos de atuação. No Brasil, vale ressaltar a *Escola Libertária Germinal* (São Paulo, 1903), a *Universidade Popular* (Rio de Janeiro, 1904), a *Escola Social da Liga Operária* (Campinas, 1907), a *Escola Noturna* (Santos, 1907) e a *Escola Livre* (Campinas, 1908). (PASSETTI, 2008)

Seus teóricos mais relevantes foram, além dos citados acima, William Godwin, em fins do século XVIII; os clássicos do anarquismo Pierre-Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin, Errico Malatesta e Max Stirner, no século XIX; Elisée Reclus e Piotr Kropotkin na virada do século XX; e os contemporâneos Cornelius Castoriadis, Murray Bookchin e Noam Chomsky (entre outras(os)). Hoje se apropria das elaborações teóricas de Michel Foucault e Gilles Deleuze para uma construção mais madura e contemporânea da pedagogia libertária, pensando também a violência escolar e estrutural.

O paradigma anarquista conta com alguns princípios geradores (GALLO, 2007), que são: *autonomia individual* – o ser humano é um ser sociável, e a sociedade é construída pelos seres humanos. A coletividade é lida a partir de várias singularidades e a partir das comunidades formadas pelos indivíduos; *autogestão social* – contra todo e qualquer tipo de autoridade e poder institucionalizado, visa que a gestão da sociedade seja feita por ela própria, a partir da democracia participativa; *internacionalismo* – o não entendimento dos estados-nação colonizadores e suas consolidações geopolíticas como legítimos, visto que suas fronteiras são meramente virtuais e os interesses, segregadores e escusos. Defende-se uma luta pela revolução de forma global; e *ação direta* – a agência individual e coletiva, para fins de emancipação das(os) oprimidas(os), impulsionando a informação como direito, com foco na reconstrução social da forma que melhor contemple as comunidades.

Sendo o anarquismo por si só já vítima de estereótipos que não correspondem à realidade total de suas propostas, não seria diferente com sua principal linha de teoria da educação. Primeiramente, apesar dos esforços neoliberais de cooptação dos conceitos gerais e subversão dos conceitos de autogestão e liberdade, vale ressaltar aqui que a Pedagogia Libertária, apesar de ter uma nomenclatura quase análoga, não só difere frontalmente da

Pedagogia Liberal, como talvez seja seu oposto mais extremo. Segundo Gallo, “Não foi apenas o anarquismo, porém, que assumiu a tendência autogestionária na educação; a autogestão cabe a múltiplas interpretações políticas, do anarquismo mais radical até o liberalismo *laissez-faire*⁵ mais reacionário” (GALLO, 2007, p. 46). Ainda segundo o autor,

Não podemos, entretanto, deixar que a própria perspectiva libertária da educação seja cooptada pelo capitalismo, neutralizando seu caráter político transformador, levando-a para um âmbito de liberdade individual e desembocando num novo escolanovismo, aparelhado pelas novas tecnologias (GALLO, 2007, p. 29)

Isso porque, para as(os) libertárias(os), a liberdade precisa ser aprendida e conquistada. Esta asserção difere frontalmente da máxima liberal “minha liberdade termina onde a da(o) outra(o) começa”. A liberdade para este grupo só pode ficar dentro de limites que não coloquem em risco a sociedade capitalista (GALLO, 2007), servindo para a manutenção da alienação, do ajustamento normativo, da competitividade, do consumismo, da dominação das camadas mais favorecidas e da exclusão social das camadas menos favorecidas. Para as(os) libertárias(os), se a liberdade termina, ela não é liberdade, e quando há qualquer pessoa sem liberdade, ninguém é livre. Se a liberdade de uma/um limita a da(o) outra(o), ambas(os) são prisioneiras(os) da mesma cela social (GALLO, 2007).

Isso significa que a liberdade é uma construção sócio-histórica e só pode ser obtida coletivamente (BAKUNIN, 1988), pois “quando a liberdade e a solidariedade se equivalem, o máximo de liberdade significaria o máximo de relacionamento possível com outros homens” (GALLO, 2007, p. 262). Assim, as liberdades se auxiliam e se complementam. Para Bakunin (1988), a liberdade é um produto da cultura e da civilização, ou seja, quando uma pessoa produz cultura, ela produz liberdade. O que faz com que o ser e a liberdade nasçam juntos. “Quanto mais o homem “se humaniza”, mais livre ele fica e, quanto mais livre, mais humano” (GALLO, 2007, p. 263). Quanto maior a liberdade, menor a obediência, e maior a responsabilidade.

A base teórica da Pedagogia Libertária foi e vem sendo teorizada, em sua maioria, por autoras(es) anarquistas. Mas nem toda pedagogia libertária é anarquista, bem como há, pelo menos, duas grandes correntes com divergências metodológicas possíveis para o seu ensino.

⁵ O liberalismo na sua forma capitalista mais pura, em que o mercado funciona livremente e em proteção à propriedade.

Estas tendências são a não-diretiva e a diretiva, ou *mainstream*. Na primeira, “a autogestão é tomada como metodologia de ensino, enquanto que na “tendência *mainstream*” ela é assumida como o objetivo da ação pedagógica. Ou, ainda: educa-se pela liberdade ou para a liberdade.” (GALLO, 2007, p. 47).

Para Ivan Illich (1971), um dos principais teóricos a favor da desescolarização, a escola traria o efeito contrário ao da aprendizagem: a mera reprodução. Através da obrigatoriedade e imposição de currículo estrito e frequência, mata-se aos poucos a expressão da criatividade. E através da categorização por notas, passa-se a falsa impressão de que o aprendizado pode ser quantitativo, e as pessoas, hierarquizadas. Os currículos viram assim, bens de consumo, vendidos pela(o) distribuidora/ distribuidor educadora/ educador e consumido pelas(os) estudantes. E, como bens de consumo, precisam estar constantemente reformulados, para novas “vendas”, sustentando o mito da qualificação profissional como alternativa única e a inserção no mercado de trabalho como objetivo máximo.

As(os) autoras(es) libertárias(os) pensam no conhecimento como algo que pode ser acessado em todas as camadas sociais, sendo a educação também informal, e não apenas formal, ou de privilégio da escola. Por isso o conceito de escola não é o de um espaço físico, e sim o de um grupo. Todos os ambientes educam (ou deseducam): a escola, a igreja, a convivência cotidiana, a comunidade, as mídias...

A pedagogia libertária traz em suas propostas ideias como a desconstrução de uma educação do Estado e para o mercado, mas sugere a promoção da chamada Educação Integral, que defende um ensino politécnico e que “baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades.” (GALLO, 2007, p. 35). Se a sociedade é construída sob a desigualdade, a educação integral assume uma postura de transformação destas estruturas. E é aí que está a dimensão ideológica de ensino evidenciada pelas(os) libertárias(os). A autogestão leva ao fundamento de uma “pedagogia institucional”, que revoluciona as relações de poder na escola e rompe com as relações sujeito-objeto, trazendo um inovador protagonismo à(ao) estudante. Esta(e) passa ao título de sujeito, de agente e agenciador da construção do conhecimento e das tomadas de decisões, com todas as liberdades e responsabilidades que traz a quebra de hierarquia e as insujeições. (GALLO, 2007).

A principal crítica ao movimento anarquista advinda das tendências conservadoras é tão arraigada na população que se tornou quase uma associação imediata entre a palavra

anarquia e o conceito de desordem, destruição ou violência. Este ideário é construído e disseminado pelo senso comum, e pode difamar e infantilizar a possibilidade de reflexão profunda sobre uma ideologia anarquista.

Já dentro da esquerda, a oposição ao anarquismo enxerga-o como uma ideologia individualista, de pouca eficácia, utópica e de cunho emocional, defendendo que forças repressivas seriam necessárias para manter a ordem social. Ou ainda, que o instinto bélico e/ou de poder é inato ao ser humano. Vê-se, apesar de compartilharem objetivos, uma diferença de perspectiva: a socialista/ comunista baseada na socialização dos meios de produção, na ausência de relação capital-trabalho e numa reorganização da vida com base na divisão social do trabalho e seus frutos. E a anarquista baseada na reinvenção social total, propondo novas formas de desenvolvimento equânime que aplaquem novas formas de economia, a partir da ausência homogeneizações e de hierarquias de poder.

Nesta pesquisa serão correlacionados alguns dos meios através dos quais a Pedagogia Libertária se faz fecunda⁶ e promissora no alcance de seus objetivos, mas também serão apontadas algumas de suas lacunas.

⁶ Alguns outros conceitos norteadores podem se fazer necessários para demonstrar a dimensão desta prática pedagógica. São eles: Contra hegemonia, autonomia, autogestão, e demais lutas por igualdade social (antifascismo, anticapitalismo, anticolonialismo, antiimperialismo, antirracismo, antimachismo, antissexismo, antimisoginia, anticapacitismo, antiespecismo antimeritocracia, antifronteiras, antielitismo, antixenofobia, antiLGBTfobia e etc.) que são protagonistas num pensamento libertário.

1.2 A Cultura Visual

O ensino das artes visuais, como a maioria das epistemologias que são ensinadas em âmbito escolar, vêm sendo repensado e reestruturado conforme os anos, tanto em termos de narrativas aplicadas à educação, como em termos de conteúdo teórico e prático a ser ministrado. Durante a história da arte e a história do ensino das artes existiram diversas correntes filosóficas e as chamadas “escolas” e “vanguardas”, que marcam períodos históricos e tendências artísticas. Não diferente acontece no ensino das artes visuais, que já teve diversos nomes e correntes teóricas que justificassem suas narrativas e práxis ofertadas.

Acompanhando o borbulho do século XX e do modernismo, que em termos artísticos foi de intensa produtividade e negação de modelos preestabelecidos, dominantes e por vezes limitantes do fazer artístico, começaram a surgir novas formas de se pensar a arte, e seu ensino, por conseguinte. E embora a inovação e o dinamismo sejam características presentes nos movimentos artísticos (principalmente do século passado para cá), muito do pensamento tradicionalista que sacraliza as belas artes ainda vigora em pleno século XXI. Mas na segunda metade do século XX,

Aos poucos, pelas pressões do mercado de trabalho, por questões econômicas ou, ainda, talvez, pela veemência da crítica social, estas instituições começam a sinalizar, ainda que de maneira tímida, algumas mudanças. Essas mudanças ganham força a partir de exigências sociais que instam as instituições a esboçar algum tipo de reação a novas abordagens, a campos de investigação e saberes emergentes ainda não regulados pelo ofício profissional ou pelo “método” e, portanto, ainda não institucionalizados. Nessa arena de idéias, onde podemos inserir debates, publicações, eventos científicos e propostas curriculares, pode-se notar que o conflito mais recente e ainda em curso tem sido motivado pela entrada em cena da cultura visual. (MARTINS, 2008, p. 29)

A cultura visual enquanto campo de conhecimento é relativamente nova, e vem sendo estudada, pesquisada e aprimorada até os dias de hoje. Estreitando a discussão para o âmbito do ensino das artes visuais, é traçado nesta pesquisa um paralelo com um conceito importantíssimo para o pensamento da arte/educação da atualidade.

A cultura ocidental é dominada por imagens visuais. E o ocidente tem a tradição de centralizar apenas a sua produção histórica enquanto arte, tomando a Europa (e hoje em dia os

Estados Unidos) como centro referencial, e tendendo a excluir ou exotizar as produções periféricas, como no caso da América Latina. Estuda-se muito pouco, geralmente, sobre o oriente, e os povos originários dos dois lados do meridiano (cujos limites culturais extrapolam a linha geográfica) são invisibilizados, juntamente com as suas minorias sociais⁷.

Nessa direção, a educação da cultura visual é aberta a novas e diversas formas de conhecimentos, promove o entendimento de meios de opressão dissimulada, rejeita a cultura do Positivismo, aceita a idéia de que os fatos e os valores são indivisíveis e, sobretudo, admite que o conhecimento é socialmente construído e relacionado intrinsecamente ao poder. Necessariamente, a educação da cultura visual incentiva consumidores passivos a tornarem-se produtores ativos da cultura, revelando e resistindo no processo às estruturas homogênicas dos regimes discursivos da visualidade. (DIAS, 2006, p. 39)

A Cultura Visual vem propondo respostas aos problemas, ao mesmo tempo em que evidencia questões que se fazem presentes na maneira com a qual os fenômenos da contemporaneidade são absorvidos pelas(os) estudantes, educadoras(es), artistas e pelas pessoas em geral. Destarte, acompanhada por uma grande discussão política, ela vem quebrando as amarras das Belas Artes do passado, e dando lugar a uma forma completamente inovadora de se assimilar, produzir e ensinar arte, trazendo uma reflexão sócio-histórica sobre a utilidade da arte.

(...) a educação da cultura visual importuna hierarquias conceituais e, ao mesmo tempo, integra a visualidade do cotidiano ao currículo. Consequentemente, a educação da cultura visual acontece como uma compreensão dos processos cognitivos entre aqueles que produzem e os que apreciam a visualidade da vida diária e, desse modo, nos convida a ponderar sobre o imaginário social como se fosse uma instalação de assuntos sociais que afetam noções, conceitos, opiniões, valores e apreciações da arte. O resultado é que o estudo crítico da representação visual na cultura do cotidiano é capaz de engajar a arte/educação em uma práxis de justiça social. (DIAS, 2006, p. 44)

⁷ Minorias sociais é o nome dado a grupos que dissidem do padrão normativo e que são oprimidos por isso. Não necessariamente se trata de uma “minorias quantitativa”, às vezes são até maioria, como é o caso de mulheres e negras(os) no Brasil, mas são chamadas “minorias” por estarem em desvantagem social (também como a comunidade LGBT, por exemplo). É também uma forma de vulnerabilidade social.

Com o advento da tecnologia e da supervalorização da imagem enquanto produto e enquanto informação, para a cultura visual é importante

(...) adquirir um “alfabetismo visual crítico” que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais, e especialmente pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 25)

Um grande indicativo de confusão e perda de foco no processo da educação libertária que, de fato, pode ser a “lacuna” que mais a aproxima da Cultura Visual é que ambas encontram-se em constante construção menos enrijecida e mais fluida em relação às suas próprias experiências de erros e acertos e em relação à formulação do seu próprio conceito. A Pedagogia Libertária encontra-se com a Cultura Visual não somente em suas propostas, como também nesta fluidez enquanto campo de pesquisa, uma, pelo seu caráter “desescolarizante”; a outra, por sua perspectiva transdisciplinar.

A cultura visual, como um campo emergente de pesquisa transdisciplinar e trans-metodológico, que estuda a construção social da experiência visual, é ainda extraordinariamente fluido, um conceito mutável sujeito a múltiplos conflitos. Entretanto, apesar das disputas em torno dele, há uma compreensão que a cultura visual enfatiza: as experiências diárias do visual e move, assim, sua atenção das Belas Artes, ou cultura de elite, para a visualização do cotidiano. Além disso, ao negar limites entre arte de elite e formas de artes populares, a cultura visual faz do seu objeto de interesse todos os artefatos, tecnologias e instituições da representação visual. (DIAS, 2006, p. 39)

Para determinadas(os) autoras(es) críticas(os) do ensino em cultura visual, a grande problemática está em torno da desvalorização estética e da banalização de conteúdos cotidianos em detrimento de um ensino estético e baseado na história da arte e mais ainda, de um ensino prático em artes (Hernández, 2007). Tal afirmação, segundo ele, é infundada, pois não há nenhum relato de educadora/ educador da cultura visual que se norteie pela exclusão destes conteúdos. Segundo o autor (HERNÁNDEZ, 2007, p. 52), “o gênio e a obra prima não desaparecerão do contexto da cultura visual, mas o status, o poder e as formas de prazer que nos proporcionam tornar-se-ão mais objetos de investigação do que um “mantra a ser entoado

ritualisticamente em frente a monumentos inquestionáveis” (*apud* MITCHELL 2000, p. 210). Ou seja, é sobre deslocar o protagonismo do indivíduo e do gosto padrão da contemporaneidade e, através de uma perspectiva crítica, abrir a discussão para novas narrativas.

E indivíduo padrão para os ditames do neoliberalismo continua quase inalterado desde muito antes da solidificação desta ideologia como padrão socioeconômico. O ocidente tem como protagonista de suas façanhas o indivíduo homem, branco, cristão e heterossexual. Apesar deste modelo se manter pelos séculos, esta não é, nem de longe, a realidade, ou pelo menos a maioria nos países por eles colonizados.

1.3 A Corrente Decolonial

La actual violencia física, sexo-genérica, sociocultural, epistémica y territorial desespera. También desespera la búsqueda de respuestas a las preguntas praxísticas del qué hacer y —más críticamente— del cómo hacerlo. Es decir, cómo crear, hacer y caminar hoy procesos, proyectos y prácticas —pedagogías como metodologías imprescindibles, diría Paulo Freire— desde las grietas de este sistema de guerra-muerte mundial. (WALSH, 2017, p. 21)

Da necessidade da criação de uma narrativa autônoma, condizente com o etos e com a cosmologia de suas comunidades e que seja por elas contada, surge a corrente Decolonial. Apesar da época colonial encontrar-se acabada, muito do *modus operandi* manteve-se e mantém-se ativo, agora deslocando-se muito para um domínio ideológico. Ao retirar o protagonismo do indivíduo legitimado como produtor e agenciador padrão de narrativas e epistemologias na nossa sociedade ocidental, busca-se desligar de um modelo historiográfico eurocêntrico (e agora estadunidense), que vende a narrativa da chamada “história dos vencedores” como a epítome do factível e verídico.

Mas apesar de toda tentativa de apagamento político, sociocultural e existencial e colonização do imaginário através dos séculos, as populações dos países pós colonização (aqui sobretudo fala-se em América Latina) resistem vivas, material e imaterialmente, e percebem a importância de sua produção, não somente como uma memória a se acessar historicamente, mas como uma reconstrução da memória coletiva, a se carregar como sentido de identidade, pertencimento e sentido da existência e das lutas sociais.

O direito ao protagonismo sobre a sua própria história deveria ser uma premissa ética básica para a realização, estudo e legitimação das epistemologias. No entanto, observa-se que isto ainda não se realiza, principalmente devido ao conhecimento ser um instrumento de poder. Para Hernández, no contexto escolar,

Esta narrativa projeta-se na seleção de alguns conhecimentos escolares na qual “o outro” (aquele que não faz parte do “nós” hegemônico) é apresentado em posição de subordinação – pela qual há de ser civilizado, e portanto justificadamente explorado e despojado de seus saberes. A partir disso é que, em grande parte, a visão que se apresenta na escola sobre o

conhecimento e os saberes é mediada pela ideia de dominação cultural (...). (2007, p. 13)

Defendendo a descentralização da sociedade, o anticolonialismo e imbuindo-se da responsabilidade e do direito de falar sobre si mesmo, é que as chamadas Pedagogias Decoloniais (WALSH, 2009) vêm ganhando terreno. E a Cultura Visual, como símile no seu interesse por narrativas mais verossímeis, encontra um potente ponto de interseção com estas pedagogias.

Não percamos tempo em litâneas estereis ou em mimetismos nauseabundos. Deixemos esta Europa que não pára de falar do homem ao mesmo tempo em que o massacra por toda parte em que o encontra, em todas as esquinas de suas próprias ruas, em todos os cantos do mundo. Há séculos... que em nome de uma suposta aventura espiritual, ela sufoca a quase totalidade da humanidade. (FANON, 2005, p. 25)

A insurgência a estes modelos comprovadamente falhos denota não somente um descontentamento com a dominação política, cultural e intelectual, como também uma necessidade genuína de reconstrução, ou seja, de se produzir fora de autoritarismos e hierarquias. Esta crítica se faz pertinente não somente com a não aceitação do que é imposto, mas também da reflexão e reestruturação acerca de como é passado o conhecimento. “Nessa análise, a melhor palavra para descrever este processo é “agência”: uma consciência crítica que conduz a ações assentadas para resistir processos de superioridades, hegemonias e dominação nas nossas vidas diárias” (DIAS, 2003, p. 39).

Modificar certas estruturas pedagógicas elucida que o processo de aprendizagem não se dá apenas na escola. A reflexão sobre a subversão da escola enquanto reprodução de subserviência e doutrinação também diz muito sobre a defasagem de aplicabilidade de determinadas correntes.

Enquanto a educação compulsória parece antinatural, opressora e inorgânica, o aprendizado é inerente a todos os seres humanos, e se dá das mais diversas e complexas formas durante toda a vida. Uma pedagogia decolonial baseia-se, segundo Walsh,

(...) em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24)

É legitimando o aprendizado das mais diversas coisas, que se busca, nesta pesquisa, refletir sobre o lugar do ensino de artes visuais na contemporaneidade para pessoas em vulnerabilidade social.

Esas son las pedagogías decoloniales que construimos, “sentipensamos” y a las que caminamos (...); los gritos, las esperanzas y las fuerzas que se juntan haciendo caminar. Un juntar que nos hace saber que no estamos solxs, que no somos pocxs, y que esos mundosmodos-prácticas-muy-otrxs sí existen y siguen en su siembra, germinación y florecer. (WALSH, 2017, p. 43)

É através da expansão da consciência trazida pela educação que se percebe que o que é arbitrariamente tido como realidade e tudo que foi contado sobre ela é ficcional para muitas pessoas, que tem muitos outros modos de viver, produzir e resistir com suas próprias realidades.

1.4 A Vulnerabilidade Social

Há diversas realidades sociais que impedem que as pessoas tenham acesso a um ensino de qualidade, ou mesmo a qualquer ensino em idade escolar propícia para tal. A vulnerabilidade social é uma delas. A brutal colonização brasileira já aqui anteriormente citada⁸ deixou marcas históricas que se perpetuam, somadas a diversos eventos, até os dias de hoje, deixando centenas de milhares de pessoas em situação de pobreza e vulnerabilidades. O compromisso coletivo de meios que neutralizem, ou ao menos diminuam parte destes danos chama-se reparação histórica, ou reparação da dívida histórica (SANTOS, 1999).

Os grupos mais prejudicados e até hoje perseguidos são os das(o)s indígenas e negras(os) (isso sem aprofundar agora nas opressões de classe e gênero). Não coincidentemente, o número de descendentes destes grupos nas periferias configura grande maioria. A periferia e seus integrantes estão sempre ressignificando e criando cultura, pois cabe lembrar que a periferia aqui citada nunca é apenas a periferia de um lugar, mas, como conceito de amplitude sócio-histórica e geoeconômica, a periferia também é a periferia do capitalismo (SANTOS, 1999). E como tal, recebe do poder a rebarba de todas as opressões e ausências, sejam elas físicas e materiais, ou culturais e intelectuais, sociais e políticas. Como lembra Hernández (2007, p. 73),

As discrepâncias entre a própria subjetividade e a identidade grupal é causa de preocupação e ansiedade (...). O que leva com frequência a que a identidade do grupo prevaleça sobre a experiência individual. (...) a construção da realidade se articula, não de modo determinista e natural, mas a partir de múltiplos compromissos, alianças, lealdades e rejeições, que cada um constrói mediante uma série de estratégias. (...) Ao contrário do que se poderia pensar, as mensagens violentas e misóginas (...) não se perpetuam em um vazio cultural proveniente de um ambiente marginal, mas constituem “uma reflexão sobre os valores que prevalecem em nossa sociedade, valores criados e sustentados pela supremacia do patriarcado capitalista branco” (*apud* hooks, 1994, p. 26)

Estando na era do tecnopólio (POSTMAN, 1992), em que os indivíduos vêm perdendo protagonismo para um positivismo desenfreado, que especula a hiperespecialização

⁸ já que o Brasil foi o país que raptou mais pessoas do continente africano escravizadas e o que por último aboliu as práticas escravistas das Américas.

profissional como um dos únicos caminhos da inserção no mercado de trabalho e do sucesso pessoal, as populações intelectualmente marginalizadas, não alfabetizadas, ou as(os) chamadas(os) “analfabetas(os) funcionais” tendem a manter-se socialmente balizadas pelo estigma e pela exclusão neste ciclo injusto. A meritocracia surge no imaginário coletivo, ainda, como discurso falacioso e sedutor da ascensão social através do esforço individual (SANTOS, 1999), dando a ilusão de que basta querer e trabalhar duro para se desprender das realidades de opressão e falta de dignidade.

E tanto os pobres como aqueles que são objeto da dívida social, aqueles que já foram incluídos, e depois, marginalizados, acabam por ser o que são: os excluídos. Esta exclusão atual, esta produção de dívidas sociais e de pobreza obedecem a um processo racional, a uma racionalidade sem razão, a uma racionalidade que comanda as ações hegemônicas e arrasta as demais ações. (...) Elas aparecem como se fossem algo fixo, imutável, indeclinável, quando, como qualquer outra ordem, podem ser substituídas por uma ordem mais humana. (SANTOS, 1999, p. 35)

Estas pessoas, antes de somente um grupo homogêneo, são indivíduos com histórias, memórias, saberes e sensibilidades únicas. Indivíduos em vulnerabilidade social, aqui mais precisamente, em situação de rua⁹, têm seus direitos básicos sistematicamente negados devido ao plano hegemônico de manutenção da pobreza (SANTOS, 1999) e do lucro através da escassez. Nesta perspectiva, a propriedade¹⁰, e não o indivíduo, é o objeto máximo de proteção estatal. A luta pelos direitos das pessoas deveria ser prioridade do Estado. Mas como o Brasil vive uma jovem e frágil democracia, observa-se que a tendência é de maior invisibilização e desumanização (através da legitimação da violência institucional) destes grupos que, em teoria, seriam ser por ele protegidos e assegurados.

⁹ Não se usa o termo “moradora/ morador de rua” pelo entendimento de que a rua não é moradia, pois não oferece as condições básicas para tal. O termo “situação de rua” denota a pessoa que está sem moradia.

¹⁰ Um indicativo desta condição é observar a arquitetura: todos os espaços públicos são pensados para a não acomodação de pessoas a longo prazo, seja por motivos de reivindicação (como as manifestações e ocupações), seja pela população em situação de rua. Os espaços são desconfortáveis, desprotegidos, escassos e nada acolhedores. Como por exemplo as paradas de ônibus, que não oferecem o mínimo abrigo a quaisquer intempéries. Por sua vez, os espaços particulares são igualmente higienistas e segregadores, oferecendo luxo a umas/ uns e desamparo a outras(os).

1.5 O Ativismo

O ativismo também surge neste cenário como um aliado da Cultura Visual. Com ele pode-se ensinar a atingir fins insurgentes através de meios insurgentes. Isto porque o ativismo é a qualidade daquela(e) que utiliza sua expressão artística como denúncia, como militância ou com forte cunho político; e parece ter sido grande força motriz nas guinadas históricas das vanguardas artísticas, fazendo romper escolas impositivamente tradicionalistas e recriando a realidade a partir de expressões mais tangíveis, que pudessem trazer e fazer mais sentido com a realidade que vigorava e com a real expressão do artista que a produzia e nela se encontrava.

A arte de denúncia e a arte dos povos originários e minorias sociais é colocada para ser vista, na teoria por todas as pessoas e, acima de tudo, conseguir atingir e fazer refletir todas as camadas sociais que dela participam. Trazer estas camadas à esfera da visão – à esfera do que é visto, do que está visual, artístico e politicamente visível – é mais do que fazer arte. Artistas praticantes do ativismo, minorias sociais e a própria cultura visual cumprem muito bem o seu papel de “pôr o dedo na ferida” das falácias imperialistas e do estrago deixado por um sistema comensal.

É um pensamento sobre estruturas da arte contemporânea e do ensino das artes visuais não apenas focado no personalismo, como pregam as vertentes individualistas atuais, mas, ao transformar em arte um cotidiano de possíveis opressões, é preciso que haja um movimento comunicador a sobre a realidade, e escancarar todo um sistema que deixa o próprio artista a mercê dele mesmo.

CAPÍTULO II

A EMMP

[A escola é] a única da cidade com foco em atender jovens e adultos em situação de rua. O governo estima que, no Distrito Federal, três mil pessoas vivam nessas condições. Dessas, 182 estão matriculadas na escola, que funciona nos períodos matutino e vespertino. Os formados ali saem com o diploma de ensino fundamental e são encaminhados a outras unidades para cursar o ensino médio. (CORREIO BRAZILIENSE)

A EMMP tem por objetivo garantir o direito à escolarização de adolescentes, jovens e adultos que se encontram em situação de rua ou em instituições de acolhimento. A EMMP, proporciona a reintegração escolar e a convivência comunitária, por meio da (re)construção do conhecimento, considerando a história de vida de cada estudante, suas possibilidades e limitações para as aprendizagens. A EMMP promove a educação integrada baseada nas temáticas: Direitos Humanos, Diversidade, Cidadania e Meio Ambiente. Portanto, com vistas a favorecer o processo de ensino e das aprendizagens do estudante com tais singularidades, bem como possibilitar sua reinserção escolar, a metodologia participativa, que valoriza os conhecimentos e experiências dos estudantes, será proporcionada em Oficinas Lúdico-Pedagógicas, mediante diversificados Atendimentos. (SEE-DF)

A partir desta introdução, presente capítulo tem como objetivo descrever a experiência na EMMP. A EMMP é uma escola que destina seu atendimento a pessoas em vulnerabilidade social/ situação de rua, e atua principalmente no segmento EJA.

2.1.1 Experiência pessoal – Impressões gerais

A instituição escolar não tem uma infraestrutura grande ou pomposa, mas conta com alguns espaços muito interessantes. Já de cara depara-se com a decoração da escola. Toda bem pintada e conservada, tem muitas intervenções da professora e das turmas de Artes. A escola tem uma horta na parte da frente, mantida pelas professoras e estudantes, com hortaliças vigorosas e identificadas com plaquinhas. Conta também com salas de aula com mesas redondas, que formam pequenos grupos de estudantes. O espaço é bonito e agradável, pois apesar de coberto, é vazado para a vista da natureza tranquila e aconchegante.

A sala de Artes é ampla, decorada, cheia de materiais e a disposição da mobília não remete a um modelo tradicional. São mesas redondas com cerca de 4 cadeiras, onde todas(os) se sentam, inclusive a professora, trabalhando juntas(os). Livros didáticos não parecem ser uma estratégia didática viável para o ensino das artes visuais neste contexto, porém são emprestados e utilizados em todas as outras matérias. A professora exercita bastante a oralidade, e separa os assuntos em temas a serem abordados. Além disso, há um pequeno laboratório multimídia, onde as(os) estudantes têm aula de informática, e uma requisitada mesa de pebolim. Como a escola não funciona nos moldes tradicionais, as(os) estudantes têm uma certa liberdade de transitar pela disciplina ou oficina que preferirem.

A comunidade oferece luxo para quem lá reside. Por se tratar de bairro nobre, onde se concentram pessoas de alto grau aquisitivo, a realidade é bastante contrastante. As(os) estudantes são facilmente prestadoras(es) de serviço para as pessoas que residem lá. A maioria delas(es), inclusive, é de guardadoras(es) de carros em estacionamentos. Apesar de contar com segurança, lazer, galerias, e etc, estas coisas são privilégios para as pessoas mais abastadas e estruturalmente negadas às pessoas mais pobres e/ou negras, não apenas pela historicidade da manutenção do privilégio do acesso, mas também como o costume higienista e elitista de não agregar tais pessoas.

2.1.2 O relacionamento professora - estudantes; estudantes - estudantes:

A relação entre a professora e as(os) estudantes é a melhor possível. As(os) estudantes a têm como um porto seguro, com quem elas(es) podem contar e para quem elas(es) podem contar suas aflições e conquistas. A professora é muito doce, acolhedora, gentil e sempre acredita no potencial das(os) seus estudantes, impulsionando-as(os) sempre para cima, incentivando a buscar melhores condições de vida em geral, compartilhando coisas cotidianas de sua vida pessoal e sempre sendo um amparo e um ouvido atento para seus estudantes. A minha relação com elas(es), apesar de não ter a mesma década de atuação na escola, como a professora, foi pelo mesmo caminho. Quaisquer que pudessem ter sido as minhas abordagens, fiquei inteira contagiada pela forma com que esta docente transformava a sala de aula de pessoas com vidas tão amargas em um lugar de cultivo de sonhos e esperanças.

A relação que as(os) estudantes mantinham entre si era majoritariamente cordial. Imagino que se sentissem mais à vontade entre elas(es), visto que compartilhar da realidade desta existência em situação de rua não é tarefa fácil para quem nunca se viu nesta situação. Observei comportamentos bem ruins, como várias situações de machismo e xenofobia entre elas(es). Mas como haveria de ser diferente? Sendo o Brasil um país da chamada periferia do capitalismo, as camadas menos favorecidas da população serão exatamente as atingidas pelos mais falaciosos discursos de ódio e manutenção do patriarcado, amplamente difundido pelas mídias e arraigado na cultura popular como estratégia de reinvenção de privilégios e manutenção da subserviência das populações menos favorecidas. Observar como elas(es) se relacionavam me dava cada vez mais vontade de estar naquele ambiente, ao ver o potencial de atuação coletiva que elas(es) têm se se organizarem e desconstruírem estes achismos que o sistema tão oportunamente incute na população. A educação é um dos caminhos.

2.1.3 Análise das propostas curriculares oficiais

A própria BNCC de 2017 de arte educação no EJA é realista quando evidencia a negligência que esta disciplina sofre. Apesar de funcionar como uma fiscalização da padronização compulsória e, por vezes, irreal do ensino, a BNCC tem um caráter levemente utópico. O currículo ainda enaltece qualidades como sensibilidade, senso estético e imaginação criativa como qualidades essenciais a serem transmitidas às(aos) estudantes, pelo seu poder de humanizar. A realidade não condiz, basicamente, com o nível de exigência para que tais propostas possam ser plenamente atingidas. As(os) estudantes do EJA, principalmente na condição da EMMP, diferente do que premeditam as BNCCs, muitas das vezes não conseguem atingir os lugares esperados. Mas a experiência é maior e muito mais ampla, cada pequena coisa que se aprende é transformadora. A professora parece ter aprendido que abordagem linear e tradicional de técnica artística e história da arte pode não fazer muito sentido. Fora da sala de aula, as(os) estudantes contam com uma autonomia virtuosa para criarem e ocuparem o espaço quase que livremente, pois a EMMP conta com um visual de interferência artística das(os)estudantes muito rico e evidente.

Como já citado, a oralidade é o principal meio de planejamento e execução da professora. A escola mantém contratos individuais por estudante, nos quais documenta data e atividade feita posteriormente. Percebo que a professora tem a intenção de adequar o conteúdo ao cotidiano nada convencional das(os) estudantes. A taxa de evasão nesta disciplina, talvez por isso, é bem menor do que nas outras. As(os) estudantes utilizam o espaço produtivo não somente para as práticas, mas também para suscitar e participar de discussões e conversas com alto teor crítico-reflexivo. A compassividade da docente parece tornar a sala de aula um ambiente confiável para estes indivíduos externalizarem seus pensamentos e vivências. São aulas ricas e afetivas que extrapolam quaisquer pré definições, e não teria como ser diferente, visto o ambiente, a realidade das(dos) estudantes e as propostas da escola.

Trabalhar com estudantes de EJA sempre demanda um resgate da autoestima. Elas(es) vêm dos mais variados contextos sociais, e as(os) profissionais da escola estão bastante preocupados em acolher estas(es) estudantes, para que se sintam a vontade, respeitadas(os), e que fiquem. Parte do trabalho político pedagógico da instituição consiste justamente nisso, resgatar suas identidades, legitimar suas vivencias, promover valores, dignidade plena e sensação de pertencimento à comunidade.

2.1.4 A Imersão

Foram alguns dias de imersão em que eu participei do cotidiano da escola. Fui tratada, a princípio, com muita curiosidade da parte das(os) estudantes por se tratar de uma pessoa nova inserida no cotidiano delas(es). Minha recepção inicial foi por uma estudante que achou se tratar de um projeto de odontologia da universidade que levaria atendimento a eles. Quando falei minha motivação, percebi que o tipo de atendimento que eles precisam é o de necessidades básicas urgentes, o que impulsionou ainda mais meu pensamento sobre o papel das artes nestes contextos.

Mas aos poucos fui buscando ficar ao máximo integrada com o grupo, e as(os) estudantes se acostumaram à minha presença. Havia a temática do mês da consciência negra e construímos, segundo a ideia da professora, algumas esculturas de argila e suportes para as mesmas. Passei alguns dias produzindo este conteúdo com eles. Esta produção foi convidada a ficar exposta na sede do SINPRO-DF (Sindicato de Professores do Distrito Federal), e preparamos a logística para que isso acontecesse. Outra exposição a que as(os) estudantes compareceram foi a da produção pessoal da própria professora, em exposição numa universidade particular do DF.

Num outro momento, uma produtora e uma atriz do curta Presas que Menstruam apresentaram-no para as(os) estudantes. Este curta tem a finalidade de retratar os abusos sofridos por mulheres no sistema prisional, e assim trazer visibilidade a esta temática envolta em estigmas e moralismos. Foi um momento bastante tocante, em que ficou evidente que as produções visuais as(os) impactam e elas(es) refletem sobre elas. Uma estudante não se identificou com as cenas do filme (que por sinal eram de violência gráfica contra a mulher), alegando que a realidade prisional era muito pior do que aquela retratada. Neste momento me veio uma reflexão profunda e dolorosa sobre as violências que elas(es) passam.

Outro grande promotor de cultura para a população em situação de rua do Distrito Federal é a revista Traços, que emprega informalmente alguns das(os) estudantes da EMMP. Esta revista tem como revendedores pessoas em situação de rua, e a elas(es) repassa metade do lucro de cada exemplar vendido. Por sua vez, sempre aparece a história de algumas/alguns delas(es) na revista, aproximando ainda mais os mundos e rompendo barreiras que elitizam a arte e a informação.

Durante esse tempo de imersão foram observadas várias das teorias que apresento nesta pesquisa em plena aplicabilidade, como a promoção da cultura visual e do aprendizado através da liberdade. E dessa experiência surgiram várias conversas e dinâmicas que ficarão gravadas na minha memória. Ouvir sobre o cotidiano nas ruas e participar do cotidiano escolar dessas pessoas era sempre um imenso desafio, pois, além de me deixar surpresa, me punha em constante indagação sobre a desigualdade e sobre formas de superá-la.

Na escola existem inúmeras dificuldades para as quais são pensadas as mais diversas saídas, e assim a comunidade escolar aprende empiricamente coisas que transbordam às cartilhas preestabelecidas sobre as metodologias e vivências escolares. Uma dessas realidades que está fortemente presente no cotidiano das(os) estudantes é a dependência química. Como diz o participante A: *“eu mesmo fugi do colégio, não foi o colégio que fugiu de mim, através da dificuldade, de mim mesmo, que eu mexi com droga, né, aí... comecei a usar droga, então eh...o que aconteceu... Foi meu estudo que ficou pra trás”*¹¹. A dependência química é apontada como um dos motivos da desistência escolar anterior. Somado a isto vêm inúmeras outras necessidades básicas às quais elas(es) não têm acesso na vida nas ruas, como alimentação adequada, promoção da saúde, abrigo, vestuário e outros. A ilegalidade e a possibilidade do crime estão sempre à espreita, mas isso não desperta moralismos ou julgamentos, estes problemas são contornados através da educação. Educa-se para que elas(es) não mais precisem deste mundo obscuro.

Acolher estas(es) estudantes significa unir-se enquanto comunidade para a promoção do bem-estar delas(es), e esta é a prioridade da escola, visto que não há como haver aprendizagem sem as condições básicas de subsistência. E para além disso é criada cultura, um ambiente seguro e frutífero onde elas(es) podem desfrutar de momentos prazerosos de segurança e lazer, entrar em contato com elas(es) mesmos, resgatar suas histórias e identidades, praticas igualmente necessárias para a construção da dignidade.

¹¹ Ver Anexo 1

2.2 A Entrevista

Nesta pesquisa de observação participante, a entrevista qualitativa foi feita de forma informal e semiestruturada. A observação participante é uma técnica de investigação social composta, em que a(o) observadora/ observador participa da dinâmica do grupo pesquisado para a obtenção das significações e das experiências. A pesquisa qualitativa é um método de investigação científica que oferece liberdade para as(os) entrevistadas(os), pois se foca no caráter subjetivo do objeto analisado e suas particularidades. Ambas geralmente contam com um número pequeno de entrevistadas(os). (FLICK, 2013).

Esta pesquisa contou com variáveis incomuns para a sua realização. A primeira grande dificuldade foi a realização das entrevistas, pois, como já citado, a escola não conta com um número preciso de estudantes frequentes, há bastante evasão, e às vezes as(os) estudantes não se sentem à vontade ou sentem-se, por alguma circunstância pessoal, incapacitadas(os) para responder. Por este motivo consta um pequeno número de adesão nas entrevistas.

Busquei trazer perguntas de simples entendimento, que trouxessem vida à proposição desta pesquisa, que consiste num ensino em artes visuais através da pedagogia libertária decolonial, cultura visual, ativismo e conceitos adjacentes.

As perguntas foram:

1. O que você aprende fora da escola? E dentro da escola?
2. Um exemplo de episódio de aprendizado proveitoso fora e um dentro da escola.
3. O que, na rua, identifica como arte?
4. Se sente aproximada(o) ou distanciada(o) da arte?
5. Que possibilidade há da arte adentrar sua vida? Porque é possível?/ Por que é impossível?

Essas perguntas foram escolhidas para verificar a aplicabilidade da educação da cultura visual através da pedagogia libertária. E também para tentar mensurar a amplitude que a arte pode ter em suas vidas. Também têm como foco o aprendizado intra e extraescolar, para oferecer uma base sólida para se pensar que o aprendizado pode ser acessado em todos os lugares. E o apanhado das suas respostas denotará aplicabilidades e entraves na teoria, sugerindo algumas alterações, pois o protagonismo é a(o) estudante, e não o conteúdo.

As respostas se encontram no Anexo 1 desta pesquisa.

CAPÍTULO III

Utópico ou possível? Uma reflexão sobre a escola e seus desafios

É necessário saber começar, e o começo nada mais é do que sem rumo e marginal. [...] E a reforma começará também de modo periférico e marginal. Como sempre, a iniciativa não pode vir mais que de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes, perseguida. Depois se opera a disseminação da ideia que, ao se difundir, converte-se em uma força ativa. (MORIN, 2000, p. 31)

Com currículos menos opressores, positivistas e etaristas e obstinada a acabar com a educação clerical, a modalidade educacional aqui pesquisada semeia conteúdos com uma proposta mais livre, tentando sempre desconstruir-se das construções sociais de naturalização das leis injustas, hierarquia, autoritarismo, docilidade compulsória, misoginia, racismo, lgbtfobia, sexismo, elitismo e demais opressões incutidas em todas as etapas (principalmente na educação de cunho especializante de mão de obra barata) do capitalismo patriarcal.

3.1.1 Disputas em torno da educação e violência escolar

A ditadura perfeita terá a aparência da democracia, uma prisão sem muros na qual os prisioneiros não sonharão sequer com a fuga. Um sistema de escravidão onde, graças ao consumo e ao divertimento, os escravos terão amor à sua escravidão (Aldous Huxley)

O conservadorismo e o controle estatal capitalistas vêm sendo dinamicamente substituídos pelo neoliberalismo e suas intenções de Estado mínimo. Isso acontece porque o capitalismo parece ter alcançado uma fase em que as corporações é que ditam as diretrizes, num esquema de retroalimentação da própria economia.

No entanto, no Brasil atual e sua peculiar formação política, vem se consolidando um pensamento conservador extremado acerca da educação. Obedecendo ao ciclo da democracia representativa burguesa, governos progressistas parecem perder espaço para governos de tendências totalitárias em momentos de crise por estes promovidas justamente para este fim. Nestes momentos, o Estado, que sempre foi o grande ente homogeneizador da educação, nela parece atuar de forma ainda mais profícua, buscando o controle e a vigilância dos corpos e pensamentos.

Em termos de cultura, trata-se de manter as classes dominadas, em sua ignorância, numa condição de “sub-humanidade”, para que não tenham consciência de seu direito à liberdade e à igualdade. Para dizer de outra maneira, a educação capitalista sustenta e reforça o sistema de divisão social do trabalho, fonte da alienação (GALLO, 2007, p. 37)

Mas atualmente, se por um lado, o Estado busca o controle ideológico¹², por outro, de forma velada, ele parece compactuar e corroborar com o sucateamento e a crise das escolas públicas. Assim pode-se justificar a entrada da iniciativa privada com suas entidades empresariais para privatizar o ensino, na teoria para “elevar o padrão” (GALLO, 2007), mas na realidade, para tornar o ensino cada vez mais pautado em tendências homogeneizadoras e normativas e obter lucro com ele.

Ou seja, invariavelmente, qualquer que seja o modelo proposto em educação, para que seja validado, precisa passar pelo controle do Estado. E as formas em que as vigilâncias são exercidas parecem muito mais sutis e infiltradas do que se pode imaginar, tornando facilmente

¹² Ver Artigo 209 da Constituição Brasileira de 1988

a escola um lugar de reprodução de violências. E a escola parece ser feita para a não comunicação. E quando não há comunicação, pode não haver senso de pertencimento, por conseguinte, não haver luta, podendo tornar-se um aglomerado de pessoas facilmente governáveis.

Acerca deste tema, há 3 grandes autores que têm ajudado a compor o imaginário acadêmico. Suas obras aqui colocadas são *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1987); *Post Scriptum: Sobre as Sociedades de Controle* (DELEUZE, 1992); e *A Sociedade do Espetáculo* (DEBORD, 1967) + *Comentários sobre a Sociedade do Espetáculo* (DEBORD, 1997). Estes filósofos não teorizaram especificamente sobre ou para a educação, ao contrário, eles ajudaram a pensar sobre toda a estrutura coercitiva que há na sociedade contemporânea como um todo.

Mas este tríptico de associação pessoal parece fornecer elucidações valiosas acerca de como funciona a dinâmica escolar, justamente porque a escola está inscrita na sociedade, e mais, parece funcionar como um laboratório de reprodução de alteridades ajustadas para garantir a imácula de um sistema econômico baseado na ignorância e na exploração. Talvez por isso a escola e a educação se encontram em cíclica crise, produzindo indivíduos que almejam a inserção nos padrões sociais e exotizam ou se distanciam de sua própria realidade e das diferenças, ao imitar os modelos que são impostos. Crise essa formada também pela supervalorização de um intelecto baseado na estéril decoreba, marginalizando o corpo, o emocional e quaisquer outras formas de aprendizado. A crise não é só o projeto de mundo para o neoliberalismo, ela é própria dele mesmo.

A análise particular sobre estas obras¹³ fica para um outro trabalho, mas, em síntese, elas procuram discorrer sobre como a sociedade inteira virou um laboratório de disciplina, controle, vigilâncias, culpas, moralismos, violências e punições. E mais, sob a ótica do espetáculo, em que toda a imagética seduz e tem como finalidade a distração do consumismo, que corrobora seu poder. Tudo isso faz com que todas as pessoas sejam juízas de si mesmas e das outras nos menores atos de fuga da norma, ao mesmo tempo em que é promovida uma docilidade automática para o poder, a norma, e a não transgressão. Quando o ajustamento e a inserção na norma esgotam suas possibilidades, o Estado cria subterfúgios que o autorizam legalmente a exterminar as diferenças, ainda que através da morte física.

¹³ Recomenda-se que a leitora/ leitor se familiarize com elas.

Sob a égide de que tudo que é social é construído socialmente, não parece ser possível uma educação neutra, como defendem as(os) liberais, porque a própria neutralidade parece falaciosa. Tudo está permeado de ideologias, sejam elas diretas ou indiretas, evidentes ou veladas, como lembra Hernández,

Tudo o que orienta e guia o pensamento e as práticas educativas teve uma origem, alguém o estabeleceu com uma determinada finalidade e pode ser, portanto, questionado e modificado. A partir disso, é importante que a gênese das práticas seja reconstruída, que tenhamos em conta de que o que já existe pode ser revisado e substituído quando mudam as necessidades e os propósitos da educação. (2007, p. 15)

Uma educação que trabalhe com a dimensão ideológica do ensino é a que difere radicalmente do engodo da educação neutra disseminado pela burguesia. O anarquismo estendido à teoria pedagógica tem como objetivo promover uma educação de sujeitos que lutem pela liberdade, pois, segundo Bakunin

Será necessário fundar toda a educação das crianças e sua instrução sobre o desenvolvimento científico da razão, não sobre o da fé; sobre o desenvolvimento da dignidade e da independência pessoais, não sobre o da piedade e da obediência; sobre o culto da verdade e da justiça e, antes de tudo, sobre o respeito humano. (1988, p. 43)

Para o autor, a educação utilizando-se da figura de autoridade da(o) professora/ professor seria dada apenas a crianças, devido a sua vulnerabilidade intelectual e empírica diante dos perigos e da realidade da vida. A educação seria ofertada para a liberdade, mas não necessariamente através da liberdade, pois, devido à faixa etária, uma total liberdade traria mais prejuízos do que resultados positivos. Para Bakunin (1988), utilizar-se da autoridade de professor para educar adultas(os) seria algo violento e infundado, visto que, depois de formado, o sujeito não deveria subordinação a ninguém. Esta teoria, apesar de proveitosa, tem uma aplicabilidade limitada, visto que, quando o autor escreveu esta obra em questão, estava na Rússia, no final do século XIX.

Falando em Brasil, século XXI e mais precisamente no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) em situação de rua, há de se considerar algumas variáveis que modificam o cenário e fazem a educação, ou a instrução/ mediação, através da figura da professora/ professor necessária para apaziguar as desigualdades sociais que deixam tantos à mercê do ostracismo,

da violência e da ignorância, devido à falta de oportunidades. Segundo as falas das(os) participantes A e B, elas(es) se sentem aproximadas(os) da arte devido à professora.

As(os) estudantes têm como objetivo uma reinserção social através do letramento, pois a sociedade está inteira nele baseada. Os indicativos disto são as falas da(o) participante B *“Ah, dentro da escola eu vou aprender a já ler alguma coisa né, escrever... é só coisa boa...”* e da(o) participante C *“O que eu gostei de aprender de bom da escola, foi fazer meu nome, que eu não sabia...”*. A maioria vai para recuperar o tempo perdido fora da escola, e escolhe aprender para tentar sair dessa situação complicada que é a vida nas ruas. Ou seja, escolhem a educação como o caminho para a libertação, tornando esta pesquisa mais inclinada para a tendência diretiva, ou *mainstream*, da Pedagogia Libertária, em que educa-se para a liberdade, ainda que com algumas dinâmicas da escola tradicional.

Quanto à violência, para elas(es), traumático é o cotidiano nas ruas, e as situações de violência são uma infeliz constante a se lidar. Isso fica evidente nas contribuições da(o) participante A: *“na rua a gente aprende a sobreviver né, porque na rua você sabe como que é, é muita violência, então a gente quando mora na rua assim, a gente não dorme direito...”*. e da(o) participante C: *“Ah fora da escola o que eu aprendo é uma pedrada na cara, que o cara quase me mata com uma pedrada, na cara... é isso que é o aprendizado na rua. (...) Então o aprendizado no mundo já modifica muito, vamos dizer assim, a natureza da gente, no termo do mundo que a gente tá vivendo hoje, que é um mundo bom, mas as pessoas a gente se engana pelas aparências”*. Em que demonstra-se que a(o) participante sente-se internamente modificado pela exposição à violência e a luta pela sobrevivência.

A partir da análise dessa parcela da população que recebe violências de todos os lados (sejam praticadas pelo Estado, pelas elites, pelo estado de marginalização ou até mesmo por seus iguais), foi verificado que apesar de a escola poder ser um lugar de violência, a escola da não violência não é só possível, como almejável. A valorização da afetividade e do diálogo parecem oferecer terreno propício para o desenvolvimento das capacidades das(os) estudantes e do aprendizado através da dignidade.

3.1.2 Desescolarização e lugar de segurança, criação e liberdade

We don't need no education
We dont need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey! Teachers! Leave them kids alone!
All in all it's just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall
(Pink Floyd – The Wall)

Illich (1971), através da desescolarização, contribui deslocando o dever de aprender para o protagonismo de com quem, de que forma e o que a(o) estudante gostaria de aprender. Isso realizado em forma de teia, com intercâmbios de saberes e valorizando os desafios e descobertas que moram no cotidiano, mas sem o organismo escola em si. A proposta de Illich é grandiosa, pois redimensiona o papel da sociedade na educação, e torna a mesma uma responsabilidade de todas(os).

Mas aqui a teoria encontra uma lacuna. Rebuscando o clássico de Étienne de la Boétie, em longínquo ano de 1563, a obra *Discurso da Servidão Voluntária*, e acrescentando as contribuições inimaginavelmente lúcidas, apesar de ficcionais, dos romances *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley e *1984*, de George Orwell, traz-se um importante questionamento: Como tornar a educação um dever de toda a sociedade, se na sociedade contemporânea está o cerne da opressão? Visto que não se está na tão almejada sociedade livre, como esperar que a família e a sociedade (em sua maioria reprodutora dos discursos que a mantêm desigual) eduquem para a liberdade? O efeito poderia vir a ser justamente o oposto, o da vigilância e violência. Este é um entrave cuja resolução necessitaria extrapolar os limites da escola, tornando livre toda a sociedade, o que não parece possível coexistir com o sistema capitalista.

Hoje em dia, o movimento de desescolarização vem sendo retomado, principalmente com o *homeschooling*. O que se observa, na maioria das vezes, é que a desescolarização dentro deste sistema tem como objetivo a não compulsoriedade e a não “contaminação” da reprodução das opressões estruturais através da escola. Mas acaba por isolar as crianças de um convívio social com as diferenças. Ainda que possa não ser a intenção, isso acaba

contribuindo ainda mais com o o individualismo liberal que tanto adoece as pessoas no século XXI.

Se, por um lado, Illich sustenta a opinião supracitada, para Ferrer,

O futuro há de brotar da escola. Tudo que for edificado sobre outra base está construído sobre areia. Mas, por desgraça, a escola pode tanto servir de cimento para os baluartes da tirania quanto para os castelos da liberdade. Deste ponto de partida podemos arrancar tanto a barbárie quanto a civilização (FERRER i GUARDIA, 1912, p. 22)

Há também, por outro lado, experiências educacionais e ambientes de ensino que têm como metodologia determinados princípios análogos às propostas libertárias, mas que não se autodenominam e não podem ser, de fato, chamados de anarquistas, pois não é sua intenção e nem objetivo político. Um destes espaços é a EMMP, objeto de pesquisa deste trabalho.

Aqui percebe-se uma falha na aplicabilidade da teoria. Situações que dissidem da norma são muito pouco trazidas para a reflexão enquanto realidade. A EMMP, por exemplo, funciona para a maioria de seus estudantes como talvez o único espaço seguro de descanso, proteção, alimentação, afastamento provisório dos vícios e compartilhamento positivo de experiências. Pode-se observar isto na contribuição da(o) participante B: *“Hm, dentro da escola é o aprendizado né, o que a gente aprende aqui a gente não esquece né? A respeitar o outros, ter educação... Dentro da escola a gente aprende muita coisa boa”* e C: *“(...) quando eu não venho pra sala de aula, eu me sinto assim fora deles, naquela ansiedade assim né, de chegar aqui, de estar ao lado deles”*. A escola, nestes moldes, não pode morrer. Defender a desescolarização e a obliteração das escolas seria mais que infantil, se não irresponsável, ainda que a educação esteja numa constante e aparentemente insuperável crise.

Verificou-se nesta pesquisa, que apesar de o senso comum achar que o máximo de liberdade é não ter as amarras sociais, para as(os) estudantes, estar marginalizada(o) e fora da dinâmica social é uma forma de prisão. A inconstância do mundo nas ruas é tida como ruim, e acerca do progresso que elas(es) têm com a rotina da educação, pode-se ver, através da fala da(o) participante C, que é valorizado: *“na escola a gente aprende com o passar do tempo, tá entendendo? No passar do tempo a gente vai aprendendo aos pouquinhos na escola”*.

Apostando na comunicação, um ambiente escolar também pode ser tão promissor quanto a total desescolarização, visto que a escola, hoje em dia, é muito mais do que um espaço físico dedicado ao aprendizado. Verificou-se nesta pesquisa que, para certos grupos da

sociedade, a escola funciona como um ou talvez o único lugar de acolhimento, de compartilhamento e de impulso ao conhecimento. Para pessoas em situação de rua ou em outros contextos de pobreza extremada e privação dos direitos sociais, a escola pode funcionar como um lugar de segurança. A escola é, para elas(es), um privilégio anteriormente negado pelas circunstâncias da vida.

Neste contexto, a escola desloca-se do lugar de mera reprodutora compulsória de tolhimentos e passa a se transformar em privilégio. A entrada da educação na vida social como um privilégio é um ângulo contrastante com as vertentes estudadas nesta pesquisa e, por este exato motivo, enriquece o debate acerca da educação escolar e do fomento à emancipação das(os) estudantes.

E, como denota a(o) participante C “[um bom aprendizado] *foi muitas vezes conhecer pessoas que eu não conhecia, tá entendendo? E essas pessoas muitas vezes me ensina assim até um bom conselho, uma preocupação por mim, eu não sabia nem o que era isso, uma pessoa se preocupar com outra. Então hoje eu me sinto assim, essa preocupação, eu também sinto por eles*”. Demonstrando, assim, o poder de agência e humanização que a educação pode ter no imaginário pessoal e coletivo.

As estratégias reformistas podem não dar cabo da complexidade que exigiria uma reestruturação social total e o imediatismo pode acabar funcionando como mantenedor de privilégios e *status quo*, ainda que não haja a intenção. Alimentação, segurança e direito ao descanso, por exemplo, são tarefas de responsabilidade das políticas públicas, e não da escola. Mas contrabalança o fato de que trazer visibilidade às mazelas sociais é também pensar maneiras de amenização do sofrimento das pessoas que com elas padecem.

E a escola pode tomar outros contornos e se tornar um lugar apaixonante. Um excelente experimento sobre extensão da liberdade para as(os) estudantes é a EMMP, onde a vontade, e não a obrigação, é a maior força motriz do aprendizado. E a aprendizagem através do respeito, e não da imposição, traça histórias de belezas e emancipações.

3.1.3 Visualidades para além: o papel da arte, do ativismo e da cultura visual na educação decolonial

O ensino de artes visuais, propriamente, é uma seara complexa, pois não existe “arte certa” e “arte errada”. A teoria, crítica e história da arte, bem como a arte educação, são campos que vêm recebendo contribuições há muito tempo, mas, num contexto prático de análise semiótica, a expressão artística é autossuficiente enquanto agente comunicador, o que pode tornar ainda mais complexa sua traduzibilidade racional.

Apesar da arte legitimada ser eurocêntrica, desde os anos 90, vem crescendo e tomando força dentro do mundo da arte contemporânea, o movimento de globalização (HERNÁNDEZ, 2007), e em seguida, de decolonialidade. Mas isso não significa que o caminho do sucesso já esteja traçado. Refletir a produção estética deste lugar é muito necessário para o entendimento das mercadologias e de onde elas atuam. É preciso manter-se atenta(o) aos lugares de produção e de veiculação da arte e de seu ensino, para não cair na falácia da representatividade capitalista que pouco se ocupa em balizar-se em igualdade social, mas sim em mera aparência, num jogo de alteridades dissonantes que mais exotiza e fetichiza do que evidencia os problemas enfrentados e provocados pelo modo de viver (e produzir arte) capitalista. Uma crítica importante para pensar este processo é a de Barriendos,

A aparição da periferia no próprio centro da “cena internacional” da arte contemporânea pode ser vista, portanto, por duas perspectivas diferentes: como uma corroboração estética do multiculturalismo (enquanto programa de representação política e reconhecimento da diferença) ou como a possibilidade de uma tomada de consciência a respeito do papel que o Ocidente pretende desempenhar no processo de gestão da globalização do diferente e a respeito do fato, também, de que as políticas de representação que deram forma às identidades marginais do Terceiro Mundo, longe de se esgotar, têm-se atualizado, amparadas na inclusão do Outro. O caráter abrasivo das políticas de absorção da alteridade que, na atualidade, rondam o cenário global da arte contemporânea pode, portanto, agudizar os mecanismos de colonização simbólica dos imaginários culturais sob a retórica da integração pós-colonial e o universalismo geoidentitário. (BARRIENDOS, 2013, p. 180-181).

Desta forma, é no mínimo prudente repensar a globalização e o próprio internacionalismo. Se ao mesmo tempo, as fronteiras são solúveis e estrategicamente criadas para a perpetuação do imperialismo e colonialismo, as fronteiras culturais existem e não

foram respeitadas na separação geopolítica do mundo, enfraquecendo de todas as formas as culturas dominadas. É com um olhar atento que se pode pensar a revolução internacionalista da arte, para que esta não seja mais uma vez protagonizada pelos interesses lucrativos e homogeneizadores do ocidente dominante.

Para Lepecki, é pensar “(...)o que, de fato, é um movimento verdadeiramente político? Como criar um movimento de contestação que, de fato, escape das coreopoliciadas imagens do que a “contestação” deve ser (...)?” (LEPECKI, 2011, p. 57). A decolonialidade é, antes de tudo, um movimento de insurgência das(os) oprimidas(os) e delas(es) é que parte, se for de sua vontade, a partir de seus princípios norteadores. Este movimento não pode ser cooptado e domesticado pela ordem que vigora. Para a promoção real da reparação da dívida histórica, é necessário que a luta pelas pessoas por ela atingidas seja real e perpétua. Não cabe que este debate seja feito apenas em ambiente acadêmicos ou elitistas, ou em determinado mês ou data comemorativa.

A periferia também ressignifica, cria e promove cultura de formas ricas e singulares, bem como as situações vividas na rua também podem ensinar. De acordo com a(o) participante A, um ponto positivo nas ruas é aprender a viver e conviver com as pessoas, e a(o) participante C considera que o mundo, ainda que nas ruas, é um mundo bom (embora tenha suas ressalvas).

E o ativismo trazido para a sala de aula tem o adicional de poder dar voz aos grupos sociais marginalizados pela normatividade. E é precisamente através da formação de educadoras(es) e estudantes artistas que estas críticas podem ser vencidas. Uma/ um educadora/ educador comprometida(o) com as práticas artísticas não somente traz propostas práticas para a sala de aula, mas, desta forma, não deixa que a o ensino de artes visuais se torne um campo infantilizado ou mesmo meramente histórico. A dimensão prática da arte enquanto ferramenta de valorização pessoal pode ser verificada como positiva na fala das(os) participante A: “[sobre o aprendizado na escola] *Ah, principalmente a pintura, de artes, eu terminei de fazer um sinistro ali, a professora ficou doida ali. Pinte ali um [quadro]*”, e C: “*Olha, eu me sinto próximo [da arte], porque aqui mesmo já é uma arte né, o que estou fazendo aqui já é uma arte [pintura]*”.

A prática da expressão, da criatividade, da corporeidade, do imaginário, da sensibilidade, da produção e da agencia inerentes à arte são tão importantes quanto a reflexão social crítica sobre o que é produzido por si, pela(o) outra(o), na história da arte e na indústria

cultural, e sobre a relação de poder que há nas imagens e nas demais manifestações das comunicações visuais. Logo, a práxis artística é um elemento essencial para o seu real aprendizado. E a(o) artista que é agente cultural pode trazer experiências artísticas que façam sentido para a sua comunidade.

Ao falar em educação da cultura visual na contemporaneidade, fala-se de grandes desafios e possibilidades. Desafios estes que partem, primeiramente, da escolha da narrativa que será utilizada para a partilha do conteúdo em sala de aula. A narrativa que, segundo Hernández, domina os espaços das escolas atualmente e defasa não só a materialidade do conhecimento, mas também as formas em que ele será disseminado, é a narrativa que tende à naturalização dos fatos (HERNÁNDEZ, 2007), e a um conformismo com as demais narrativas dominantes que vêm sendo empregadas neste modelo de educação pouco questionadora.

E a cultura visual, não coincidentemente, precisa da mesma atenção e da prioridade ao pensamento crítico para não ser cooptada e virar uma ferramenta de dominação, desta vez, da indústria cultural sobre os imaginários. Ainda de acordo com Hernández (2007, p. 80),

Segundo Fiske, 1989, a cultura popular – e a cultura visual – é conflitiva por natureza, porque celebra os significados e as crenças de grupos subordinados que se opõem às crenças e aos valores do grupo dominante. Por consequência, quando a cultura visual popular é levada à sala de aula, corre o risco de ser “purificada, homogeneizada e reconstituída como uma estratégia curricular ou de motivação” (*apud* GRACE e TOBIN, 1998, p. 46)

No contexto da EMMP, trazer o cotidiano para debate em sala de aula, significa dialogar diretamente com temas estigmatizados. Pessoas marginalizadas, socialmente excluídas e/ou em situação de rua, (este conceito por si só já é bastante indicativo) coexistem com a dinâmica da cidade, e apesar de fazerem parte de um largo e importante escopo da mesma, são constantemente invisibilizadas, ou postas propositalmente na invisibilidade por uma lógica político-midiática que preza pela ordem e não deixa que sejam escancarados ou se quer percebidos os que escapam ao “plano perfeito e vendável” das metrópoles.

A interação das(os) estudantes com a cidade também figura que fenômeno de apreensão estética existe com ou sem mediação, como fica evidente na fala da(o) participante A: “*a gente vê aqui em Brasília mesmo, aqui tudo é arte aqui né [arquitetura]*”. Para as(os) estudantes da EMMP, que são injustamente classificadas(os) como desajustadas(os) sociais, há uma grande conexão com o mundo da arte. Principalmente a arte de rua, ou arte urbana. Na

pesquisa verificou-se que elas(es) têm uma relação muito positiva com o *graffiti*. Como quando (a)o participante A diz identificar o *graffiti* como arte na rua e (a)o participante B diz “*tem uns graffiti ali na entrada que eu viajo com aqueles graffiti viu... você já viu? Pra mim aquilo ali é arte...*”. Isto por si só já é uma contribuição vanguardista para o tema, que ainda é carregado de moralismos e juízos de valor descabidos devido ao higienismo e ao culto de sacralização da propriedade.

Por sua vez, a professora utiliza-se da cultura visual porque torna o aprendizado e a prática em artes momentos agradáveis para as(os) estudantes, que se identificam com as temáticas que são trazidas. O conteúdo extraescolar ou extraoficial não é marginalizado, e sim incorporado e debatido. O grande objetivo não é formar artistas, historiadores ou críticos de arte, como bem explicita a(o) participante B: “*Mas se tornar artista não, porque já to velho demais, a idade não dá mais*”. O objetivo maior é trazer dignidade e cultura através dos conhecimentos em visualidades, e que esse conhecimento estético possa ser compartilhado para outros saberes, como bem pondera a(o) participante C “*É uma coisa que o homem fabrica todo tipo de arte, mas menos a natureza... e assim é uma coisa que me deixa sem entender, que mistério bonito é esse*”, ao exercitar o pensamento filosófico a partir da observação artística.

Viver num mundo dominado pelas imagens significa estar quase o tempo inteiro em interação com elas. E um conhecimento acerca desta forma tão rica de comunicação não pode ficar velado aos *marketings* publicitários. Neste contexto, romper com os elitismos e preconceitos em visualidades é também sobre descolonizar o olhar e quem olha, e sobre este apostar o protagonismo. É sobre promover o pensamento acerca de si em relação com o mundo. Para Hernández (2007, p. 18), é sobre “colocar a “subjetividade” na centralidade do projeto da cultura visual. Desta maneira se torna tão relevante a indagação sobre “quem vê” como a tradicional pergunta “sobre o que vemos” (*apud* EISENHAUER, 2006).

É justamente essa junção (Cultura Visual + Educação Libertária Decolonial + Artivismo) já tão subversiva em todas as suas propostas, que parece encontrar grandes avanços em terrenos que também por si só já são dissidentes do socialmente aceitável, como as populações em situação de rua e vulnerabilidade social.

Isto principalmente para estas pessoas, mas não só para elas, pois a experiência não é unívoca. Neste trabalho, mostrou-se que as artes, tanto as reconhecidas fora, quanto as produzidas dentro da escola, as(os) aproximam delas(es) mesmos, e a visualidade os

permitem refletir sobre como se veem no mundo. Sobre a possibilidade da arte ter um espaço em sua vida, diz a(o) participante C: *“Eu creio que sim. E outra coisa também... Que essa arte se torne uma beleza para o fruto daqueles que realmente não conhecia, ta entendendo? Que se apegue mais um pouco esse lado porque é um lado bom, é um lado que traz pra você inteligência”*. Ou seja, além de qualquer coisa, a educação em visualidades oferece às(aos) estudantes um empoderamento, que por sua vez promove um agenciamento.

3.2 Propostas para a prática pedagógica

“se (...) pela primeira vez, nos deparamos com um ciclo de renovação do conhecimento mais curto que o ciclo da vida do indivíduo; se as subjetividades se configuram como a base de fragmentos e emergências, requer-se não apenas uma outra proposta radical para o sistema educativo, mas que nos apropriemos de outros saberes e de maneiras alternativas de explorar e de interpretar a realidade, em comparação às atuais disciplinas escolares.” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 35)

Coexistem a repressão e a possibilidade da liberdade. E a luta pela liberdade coletiva dentro de uma sociedade demarcada pela exclusão social e pelo controle multidimensional não será tarefa simples. Possibilitar uma pedagogia que eduque para liberdade, ainda que em ambiente escolar, prioritariamente público, parece uma alternativa viável na eterna tentativa de mitigar os abismos formados na história do Brasil. É imperativo que no cenário político-econômico atual discutam-se possibilidades e estratégias educativas que emancipem as pessoas e exercitem seu pensamento crítico.

Para que não se cometa o mesmo erro de tentar fazer caber à força o ensino de arte em proporções elitistas, canônicas e tão separadas do real, cabe não manter o conhecimento como um dogma, uma doutrina e não continuar tentando abranger toda a construção até os tempos atuais em moldes que estão fadados a inanição de conteúdo que contemple o presente e o futuro.

(...) não se pode conceber a cultura visual como um assunto a mais, como outra matéria escolar (...). Trata-se, por outro lado, de uma perspectiva cuja intenção é a de propor nexos entre problemas, lugares e tempos, cuja finalidade é a de se opor tanto ao potencial etnocentrismo e unidirecional dos enfoques que continuam presentes nas concepções dominantes sobre as matérias, como sobre o modo como tais concepções aparecem nos livros-texto e nas propostas práticas para a sala de aula. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 51)

Uma educação libertária é por natureza questionadora e engajada, comprometida com a luta e com a mudança social e exige mais responsabilidade e trabalho por parte de todas(os).

Pensar num mundo anarquista pode ser utópico. Mas não está no escopo desta pesquisa tamanha ousadia¹⁴. E, trazendo para cá, pensar numa educação 100% libertária também pode ser utópico. Mas crê-se que não há ideologia que tenha nascido que não de um sonho, de uma vontade e um ímpeto de transformação. O anarquismo e suas práticas educacionais não têm uma fórmula rígida pelo paradoxo fundamental da própria teoria: o não autoritarismo. Como engendrar certezas se vive-se num mundo marcado pela exploração e no qual a liberdade foi historicamente tão subvertida em migalhas e enganos? Provavelmente estão e estarão contidos erros e desvios em sua fundamentação, mas assim parece que caminha toda a história da humanidade.

Aliada às práticas decoloniais, ao criticar a imposição de eurocentrismos, é necessário fazer uma reflexão profunda sobre aonde, em quem e quando está alicerçada a própria teoria anarquista. E a partir disso, ousar sua reconstrução metodológica, trazendo para micro ou macro espaços, sejam eles a sala de aula, a escola, a comunidade... Como sabiamente ponderou Freire,

[É necessário] Criticar a arrogância, o autoritarismo de intelectuais de esquerda ou de direita – no fundo, da mesma forma reacionários – que se julgam proprietários: os primeiros do saber revolucionário, os segundos do saber conservador; criticar o comportamento de universitários que pretendem conscientizar trabalhadores rurais e urbanos sem com eles se conscientizar também; [...] buscam impor a superioridade de seu saber acadêmico às massas ‘incultas’. (FREIRE, 1997, p. 41)

No escopo desta pesquisa, pensar uma educação com princípios libertários veio da experiência. Para quem, em tese, tem “toda a liberdade”, como a população em situação de rua atendida pela EMMP, por exemplo, como pode haver uma prática educativa coercitiva? A coerção não deveria ser princípio de nenhum aprendizado, e a EMMP mostra exatamente isso. A EMMP teve que se adaptar às adversidades para ser como é, e não de outra forma, mas parece urgente que as demais escolas também busquem estar no momento presente e não mais reproduzindo falidos moldes. Os públicos beneficiados não seriam somente o das pessoas em situação de rua, foco deste trabalho, mas sim todas as pessoas da sociedade inseridas no processo de aprendizagem.

¹⁴ É importante explicitar que o anarquismo aqui referido é uma proposta para os problemas da sociedade urbana contemporânea, outros povos de outros contextos têm suas próprias hierarquias e modelos. A educação (...) (...)libertária e a decolonialidade aplicadas a este princípio são também sobre dar a estes povos o direito de organização social que lhes identifique.

Aprender é assimilar, tornar orgânico e corporificado um conhecimento. Isso não parece ser possível através da repressão, mas sim através da construção social da verdadeira liberdade, e do direito ao acesso a uma educação de qualidade que forme pessoas que se enxerguem enquanto sujeitos, dignas de plenitude, insubmissas e cientes de seu valor enquanto ser humano que merece, pode e deve ter acesso à todas as condições de uma vida que o leve pelo caminho da felicidade. E que assim deseje à(ao) sua/ seu próxima(o), e que lute para que todas(os) alcancem e protejam seus direitos. Segundo Ferrer, “A sociedade teme tais homens; não se pode, pois, esperar que queira jamais uma educação capaz de produzi-los.” (FERRER i GUÁRDIA, 1912, p. 61).

Outro princípio que os órgãos reguladores da educação parecem temer, hoje em dia, é o da horizontalidade e do protagonismo da(o) estudante. Segundo Lobrot, “Eliminando o fenômeno de poder, pode-se começar a estabelecer outras relações humanas que não as que fundam-se na angústia e na violência. Justamente se pode eliminar a angústia e introduzir nos indivíduos sentimentos mais positivos e mais criadores.” (LOBROT, 1974, p. 298). Se são tantas e tão convidativas as possibilidades do vislumbre de um mundo melhor, não é coerente inviabilizar a investigação acerca da pedagogia libertária simplesmente porque parte-se do pressuposto que é utópica. Mas, precisamente por isso é que se verifica o desafio de pesquisá-la, testá-la e materializá-la no cotidiano, e assim tornar possíveis novas narrativas. E como visto aqui especificamente, no ensino das artes visuais ela tem um feliz encontro com a educação da cultura visual que expande ainda mais sua abrangência.

Muito foi falado sobre como não ser, e esta é realmente uma vereda que precisa estar visível e ser debatida, pois quando milhões sofrem com a desigualdade, manter o silêncio sobre ela por não se tratar de um assunto agradável pode ser tão opressor quanto a própria desigualdade. Mas ousar se enveredar pela transgressão também pode significar conter um plano de ação para tornar a realidade mais feliz. Sim, feliz. Qual o objetivo que não a felicidade? Uma educação para e através da felicidade (que difere da mera docilidade) é possível. Além de todas as estratégias que já foram aqui traçadas para alcançar esta finalidade,

A verdade é de todos e socialmente deve-se a todo mundo. Colocar-lhe um preço, reservá-la como monopólio dos poderosos, deixar os humildes em uma sistemática ignorância e, o que é ainda pior, dar-lhes uma verdade dogmática e oficial, em contradição com a ciência, para que aceitem sem protesto seu ínfimo e deplorável estado, sob um regime político democrático, é uma indignidade intolerável e, por minha parte, julgo que o mais eficaz protesto e a mais positiva ação revolucionária consiste em dar aos oprimidos,

aos deserdados e a todos quantos sintam impulsos justiceiros essa verdade que lhes é roubada, determinante das energias suficientes para a grande obra de regeneração da sociedade. (FERRER i GUÀRDIA, 1912, p. 20-21)

Existem alguns desafios que precisam ser superados, como a sacralização dos currículos e do conhecimento formalista e o agrupamento de estudantes por idades. Esta última prática denota um despreparo para lidar com o fato de que o aprendizado não é etário, linear nem cronológico, tampouco se dá de forma igual para todas(os). O agrupamento pode ser feito em áreas de afinidades, ou amadurecimentos aproximados, por exemplo.

Outro ponto é tornar a escola um lugar de exploração e desafios, introduzir a suspeita e o amor pela investigação, para que as(os) estudantes tenham simpatia pelo conhecimento e a prática artística. Isso não pode ser obtido se o que se aprende não tem significado concreto na vida da(o) estudante. Neste ponto, é importante trazer a contribuição de David Ausubel (2000) sobre aprendizagem significativa¹⁵.

Ainda que o ocidente tenha afastado o agenciamento da arte, a arte produtiva em si, nunca é tarde para rebuscar formas de restituir sua importância na vida das pessoas. Já é chegado o tempo de superar o mito de que as artes são privilégio das elites. Juntamente com isso, é chegado o momento de superar a dicotomia elite intelectual *versus* plebe braçal. Cabe lembrar que uma das mazelas que separam o ser de sua plenitude e empurram ao consumismo (mesmo quando não se sabe o que nem para que se está consumindo) é a terceirização da produção das coisas, sejam elas materiais ou intelectuais. As(os) anarquistas têm uma proposta para isso. É a já citada educação politécnica. Esta modalidade propõe que sejam ensinadas todas as fases do processo da concepção, planejamento, gerência, até a produção e finalização.

Esta saída é inteligente para que o conhecimento intelectual esteja ao alcance de todas(os), bem como o conhecimento prático que tantas vezes deixa as pessoas à mercê da dependência do mercado para a sobrevivência. Apesar da sociedade atual contar com o fator mecanização da produção, há possibilidade de que sejam ensinadas as mais diversas coisas, como a urgente agroecologia e preservação, alimentação saudável e sustentável, costura, teatro, marcenaria, mecânica, multimídia e quaisquer assuntos que se interessem as(os) envolvidas(os) no processo de aprendizagem.

¹⁵ Aprendizagem significativa é um termo criado pelo autor para designar um tipo de aprendizagem que traga conteúdos que façam sentido para o cotidiano da(o) estudante. Um conhecimento com o qual ela(e) pode fazer correlações, e não se sentir distanciada(o).

Mas, como parece sugerir a história recente, a melhor das intenções pode ser sempre precavida, para não cair nas preconizadas cooptações liberais que se usariam destas práticas para dismantelar o ensino de qualidade e realocar as pessoas para a servidão ao capital e à máquina do Estado. Portanto, o compromisso com a criticidade e com a instrução plena das(os) estudantes não pode jamais ser esquecido, mas tomado como base para a independência. É um vetor de duplo sentido no qual a importância dada aos assuntos internos do grupo é igualmente proporcional à importância dada a tudo que acontece externamente, na sociedade.

A(o) professora/ professor pode, junto com o coletivo de estudantes, figurar um lugar de mediação para o conhecimento, e o grupo pode junto decidir as diretrizes. Nesta proposta são superadas duas perspectivas defasadas, a de professora/ professor autoridade máxima do conhecimento e a de mera(o) reprodutor passivo de conteúdo. Ao produzir agenciamento, professoras(es) e estudantes, juntas(os), horizontalizam o relacionamento e qualificam as experiências.

Falar e trazer atividades sobre as coisas que são pouco faladas é tarefa ímpar. Uma delas é o corpo. O corpo em construção, a disposição corporal, um corpo não negligenciado nem vilanizado por simplesmente ser. E nem mercantilizado para que dele se extraia o máximo de eficiência para retroalimentar a máquina do poder. É necessário, também, que a inteligência emocional se torne prioridade, visto que o adoecimento psíquico e seus estigmas são uma constante contemporânea, e ainda tão pouco se fala sobre ele em ambiente escolar.

Isso também sugere que sejam acolhidas, respeitadas, e integradas¹⁶ pessoas com quaisquer outras condições que fogem à mal formulada normatividade. Apostar na diversidade é essencial para o vislumbre de uma educação inovadora. O respeito e a empatia podem ser a base ao lidar com quaisquer diferenças, e a comunicação plena e profunda pode ser a premissa de relacionamento entre as pessoas da escola-comunidade. Ou seja, valorizar e atuar em outros saberes para superar o racionalismo exacerbado e construir plenitudes e felicidades.

Mais uma vez, a(o) protagonista é a(o) estudante. Aprender a aprender é mais importante do que aprender o conteúdo. Podem ser reformulados os conceitos de metas e sucessos a ser atingidos, principalmente em contextos de vulnerabilidades. Pode-se reduzir as competências quando há condições externas impedindo a aprendizagem. E a avaliação, já

¹⁶ E não somente “toleradas”, pois tolerância sugere domínio.

polêmica por si só, é injusta enquanto servir à valoração ou classificação das pessoas, portanto, pode ser reformulada para uma valorização do crescimento das(os) estudantes.

Enquanto o arcabouço teórico das academias perpetua dinâmicas possivelmente excludentes e impensáveis para certos segmentos da população, algo de artístico, estético e subversivo existe nas mais diversas formas de vida e de criação impensáveis para a máquina do conhecimento formalista. É a investigação sobre estas dinâmicas de resistência social que motiva não somente a busca da compreensão das mais díspares realidades, como também propõe um novo *modus operandi*, mais engajado, real e verossímil para o próprio conhecimento acadêmico. Trazer à consciência e à pesquisa a realidade de pessoas em vulnerabilidade social possibilita, talvez, uma forma de compreensão profunda através da escuta. Significa, também, descolonizar o pensamento e as certezas paternalistas engendradas. Significa aprender mais do que ensinar, e tornar-se agente ativo de transformação social pela dignidade usurpada das pessoas que padecem devido a séculos pós diaspóricos e escravização, pós genocídio da população indígena e fruto da marginalização das(os) descendentes destes e de outros grupos excluídos do projeto do poder, pois, parafraseando Angela Davis, “Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista¹⁷”.

As realidades coexistem e precisam ser interpretadas e ressignificadas para que se construa uma realidade em comum que seja justa com seus integrantes. Esta realidade é e pode ser cada vez mais a escola. E como integrantes não se dá apenas a relação diretora/diretor-professora/ professor-estudante. As(os) integrantes da escola são todas(os). Mães, pais, estudantes, professoras(es), servidoras(es) da limpeza, cozinheiras(os), zeladoras(es), orientadoras(es)... Todas(os) merecem ser vistas(os). E aí vai do micro ao macro, do fazer individual ao sistema de educação, e depois ao sistema econômico, abarcando toda a sociedade.

¹⁷ Informação verbal apresentada pela filósofa num discurso em Oakland, Estados Unidos, em setembro de 1979.

Considerações Finais

Un mundo donde quepan muchos mundos

(EZLN)

Em homenagem aos 35 anos de fundação do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN – México) e a todas as resistências que se somam pelo mundo é que este trabalho se realiza, para que juntas(os) possamos aprender a nos reconstruir quando a austeridade nos ataca.

E aqui propõe-se um mergulho ainda mais profundo, uma real imersão. Descolonizar as epistemologias e as artes significa verificar e validar os mais diversos saberes. Significa sim o compromisso acadêmico com a pesquisa, o conhecimento e a veracidade histórica, mas pode aliar-se a isto a humildade de dar uns passos para trás e ouvir vozes que foram historicamente silenciadas. Aprender com as comunidades tradicionais, suas/ seus mestres e suas cosmologias e organizações sociais, com as milhares de mulheres que pensaram e lutaram por um mundo melhor e, no entanto, não foram reconhecidas, com as minorias sociais que reinventam-se diariamente para a manutenção da própria sobrevivência... Isso sim pode trazer segredos caros à uma prática educacional, artística, e mais ainda, social, mais justa, diversa e equânime. Estender o conceito de autonomia para que a educação não permaneça sendo um mecanismo de ajustamento social, mas para dar às comunidades (sejam elas as mais heterogêneas e destoantes do normativo) o direito de formular e pôr em prática a educação que mais fizer sentido para manter sua cultura, suas estratégias e seus interesses vivos. O conhecimento aqui presente extrapola o grupo estudado, ele tem uma grande abrangência. Através da evidente interseção que permeia os conceitos apresentados neste trabalho (observável pela forma como fluem entre si) é que se torna factível que na conexão mora a força. Como uma teia simbiótica é que práticas revolucionárias se complementam.

O exercício da imaginação humaniza a sociedade. A arte desterritorializa o imaginário, transcende o tempo cronológico e torna possível o impossível, ao mesmo tempo em que comunica de uma forma visceral. É nesta preciosa habilidade que moram tesouros sobre a inventividade da humanidade, sobre a capacidade que a coletividade tem de se reinventar. É certo que todos os paradigmas aqui apresentados dependem da existência e um novo mundo (e não apenas da reforma dos modelos falidos deste) e não somente a arte ou a educação

mudam o mundo. Mas elas mudam as pessoas que mudam o mundo. E isso já é uma forma de revolução.

Partindo ou não da utopia, convive-se com o risco na construção de um novo mundo e nas investidas inovadoras em educação. E isto é consenso em Gallo, Hernández e até Paulo Freire. O risco nos espreita e nos convida a dançar. Se eles nos atacam com afetos baseados no medo, nós revidamos sendo sementes de um mundo mais justo para todos os seres e para o planeta Terra. O medo e o conformismo não resistem ao amor-ação.

“Defendamos la alegría, el inimigo la teme” é o que nos ensina a Hijos, organização argentina de filhas(os) de militantes sequestrados pela ditadura. E de fato, o mais revolucionário hoje em dia é conservar a alegria.

Sem concluir é que convido a(o) leitora/ leitor a sonhar. Sim, sonhar, pois eles não podem aprisionar nossos sonhos e pensamentos. E o que um dia era sonho, toma forças de se transmutar em força de ação na construção coletiva. Aprendamos, pois, com a arte. Com a vida. E adiante.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David. The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view. Nova Iorque, EUA: Springer, 2000.
- BARRIENDOS, Joaquín. O sistema internacional da arte contemporânea: universalismo, ‘colonialidade’ e transculturalidade. In: Arte & ensaio. Revista do PPGAV/EBA/ UFRJ. n. 25, maio 2013. Disponível em: <http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/12/ae25_joaquin.pdf> Acesso em 05 out 2018.
- BAKUNIN, Mikahil, Deus e o Estado. São Paulo: Cortez, 1988.
- BOÉTIE, Etienne de la. Discurso da Servidão Voluntária. São Paulo: Nós, 2016.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012. Disponível em: <[http:// bd.camara.gov.br](http://bd.camara.gov.br)> . Acesso em: 12 out 2018.
- DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1979.
- _____. Comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum: Sobre as sociedades de controle. Conversações: São Paulo, 1992.
- DIAS, Belidson. Visualidade e Educação: Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da Cultura Visual. Goiânia, GO: FUNAPE, 2008. Disponível em: <https://culturavisual.fav.ufg.br/up/459/o/desenredos_3.pdf?1392204335> Acesso em 25 set 2018
- EFLAND, Arthur. Educación artística y cognición. Barcelona, ES: Octaedro, 2004.
- FANON, Frantz. Os condenados da Terra. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2005.
- FERRER i GUÀRDIA, Fransesc. La Escuela Moderna. Barcelona, ES: Solidaridad, 1912
- FLICK, Uwe. Introdução à Metodologia de Pesquisa: Um guia para iniciantes. São Paulo: Penso, 2013.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALLO, Sílvio. Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Volume 7 de Educação Arte. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007.

ILLICH, Ivan. Deschooling Society. Nova Iorque, EUA: Harper & Row, 1971.

LEPECKI, André. Coreopolítica e coreopolícia. In: Ilha- Revista de Antropologia. UFSC, v. 13, n. 1-2, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2011v13n1-2p41/23932>> . Acesso em: 04 nov 2018

.LOBROT, Michel. Pedagogía Institucional – la escuela hacia la autogestion. Buenos Aires, ARG: Hvmantas, 1974.

MACHADO, Mariana. EMMP atende jovens e adultos moradores de rua. Correio Braziliense, Brasília, DF, 24 set. 2018. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/09/24/interna_cidadesdf,707780/escola-meninos-e-meninas-do-parque.shtml> Acesso em 04 out 2018.

MARTINS, Raimundo. Visualidade e Educação: Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. Goiânia, GO: FUNAPE, 2008. Disponível em: <https://culturavisual.fav.ufg.br/up/459/o/desenredos_3.pdf?1392204335> Acesso em 25 set 2018

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> . Acesso em 02 out 2018

MORIN, Edgar. La mente bien ordenada. Barcelona, ES: Seix Barral, 2000.

PASSETTI, Edson. AUGUSTO, Acácio. Anarquismo & Educação. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

POSTMAN, Neil. Tecnopólio: A rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1992.

SANTOS, Milton. As Formas da Pobreza e da Dívida Social. 3ª Semana Social Brasileira. Brasília, DF: CNBB, 1999. Disponível em: <http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/As-formas-da-pobreza-e-da-d%C3%ADvida-social_MiltonSantos1998SITE.pdf> Acesso em 25 set 2018.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. EMMP – Registro do Atendimento em Oficinas. Disponível em:

<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/coord_direitos_humanos_form_atend_of_emmp.pdf> Acesso em 27 set 2018

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In V. M. Candau, Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas.. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

_____. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II. Equador: Abya-Yala, 2017.

ANEXO I

Entrevistas – Respostas (transcrição literal)¹⁸

Estudante A:

1. Ah é importante porque é assim, eu mesmo fugi do colégio, não foi o colégio que fugiu de mim, através da dificuldade, de mim mesmo, que eu mexi com droga, né, aí... comecei a usar droga, então eh... o que aconteceu... Foi meu estudo que ficou pra trás, hoje eh... o importante pra mim na escola é estudar né, aprender a ler, é o que eu tô correndo atrás, e na rua a gente aprende a sobreviver né, porque na rua você sabe como que é, é muita violência, então a gente quando mora na rua assim, a gente não dorme direito... qualquer coisinha nós tá acordado... um olho aberto e outro fechado.
2. [sobre o aprendizado fora da escola] Ah, a viver... A viver com as pessoas né, conviver com as pessoas. [sobre o aprendizado na escola] Ah, principalmente a pintura, de artes, eu terminei de fazer um sinistro ali, ah professora ficou doida ali. Pinte ali um [quadro].
3. Grafite, quadros, ah tem muitas coisas né. As pinturas, daqui mesmo de Brasília, a gente vê aqui em Brasília mesmo, aqui tudo é arte aqui né [arquitetura]...
4. Eu me sinto próximo da arte, eu mesmo com a minha professora, não tem como.
5. Sim porque com a arte a gente aprende né, a gente aprende muita coisa com arte.

Estudante B:

1. Hm, dentro da escola é o aprendizado né, o que a gente aprende aqui a gente não esquece né? A respeitar o outros, ter educação... Dentro da escola a gente aprende muita coisa boa e fora (risos) só aprende o que é ruim né...
2. Ah, dentro da escola eu vou aprender a já ler alguma coisa né, escrever... é só coisa boa... E fora da escola o que eu to aprendendo é cuidar da minha saúde.
3. Ah, aqueles *graffiti*... tem uns *graffiti* ali na entrada que eu viajo com aqueles *graffiti* viu... você já viu? Pra mim aquilo ali é arte... Eu acho que não é arte é aquelas letra

¹⁸ Verificar perguntas no tópico 2.2 – Entrevistas do capítulo II.

velha feia que os cara faz que ninguem entende, com um gancho pra cá, um gancho pra lá (risos)...

4. Eu sinto né, aqui com a professora, simplesmente é arte (risos).
5. Não, eu acho que não, porque a gente ta aqui aprendendo né, não vai tomar tempo não...

Mas se tornar artista não, porque já to velho demais, a idade não da mais. Eu gosto disso aqui, porque de primeira eu cortava tudo tordo, riscado ou não, eu cortava tudo torto. Agora olha como já corto tudo certinho ó.

Estudante C

1. Ah fora da escola o que eu aprendo é uma pedrada na cara, que o cara quase me mata com uma pedrada, na cara.... é isso que é o aprendizado na rua. E na escola... agora na escola a gente aprende com o passar do tempo, tá entendendo? No passar do tempo a gente vai aprendendo aos pouquinhos na escola.
2. E uma coisa que realmente... fora da escola, o mundo ele é uma lição... a escola ela é um colégio. Só que a gente aprende no mundo muitas das vezes porque que a gente não tem o pai, não tem uma mãe pra dar uma força... então por isso hoje eu me encontro passando por isso. E o mundo realmente ele é muito assim, bom, mas as pessoas que age no mundo, que a gente não sabe pelas aparências, quem é quem, tá entendendo?... Então o aprendizado no mundo já modifica muito, vamos dizer assim, a natureza da gente, no termo do mundo que a gente tá vivendo hoje, que é um mundo bom, mas as pessoas a gente se engana pelas aparências. O que eu gostei de aprender de bom da escola, foi fazer meu nome, que eu não sabia... foi muitas vezes conhecer pessoas que eu não conhecia, tá entendendo? E essas pessoas muitas vezes me ensina assim até um bom conselho, uma preocupação por mim, eu não sabia nem o que era isso, uma pessoa se preocupar com outra. Então hoje eu me sinto assim, essa preocupação, eu também sinto por eles, quando eu não venho pra sala de aula, eu me sinto assim fora deles, naquela ansiedade assim né, de chegar aqui, de estar ao lado deles.
3. Olha, o que acho lindo assim na arte, é uma coisa que as pessoas muitas vezes pode ate achar... mas é a natureza, é as árvores. É uma coisa que o homem fabrica todo tipo

de arte, mas menos a natureza... e assim é uma coisa que me deixa sem entender, que mistério bonito é esse.

4. Olha, eu me sinto próximo, porque aqui mesmo já é uma arte né, o que estou fazendo aqui já é uma arte [pintura] e pintando, né, ao mesmo tempo. Então isso aqui já ocupa a minha mente, saber que eu tô aqui fazendo essa arte muito linda.
5. Eu creio que sim. E outra coisa também... Que essa arte se torne uma beleza para o fruto daqueles que realmente não conhecia, tá entendendo? Que se apegue mais um pouco esse lado porque é um lado bom, é um lado que traz pra você inteligência.